



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede Ecuador

Producto 2

Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la covid-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años.

Betty Espinosa (coordinadora), Ana Esteves, Carol López, Jairo Rivera, Saraí García, Daniela Coloma, Iván Ruiz, Angel Dután y Susana Anda

El presente informe contiene:

1. Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes.
2. Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y sobre el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc.
3. Indagación de la complementariedad de políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial.
4. Análisis del grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial con relación a las políticas de primera infancia.
5. Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19.
6. Resultados principales del estudio y conclusiones más relevantes que orienten la definición de políticas educativas en primera infancia.
7. Presentación de todos los resultados obtenidos durante el estudio y recomendaciones de política.

Quito, 2 diciembre 2021

Contenido

Introducción general del estudio.....	1
Diseño metodológico del estudio	2
1. Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes.....	17
1.1 Estado de la cuestión: Educación inicial y el compromiso de madres y padres	17
1.2 Estado de la cuestión: Educación inicial y la gestión de docentes	23
1.2.1 Antecedentes de la gestión docente	23
1.2.2 Gestión docente durante la pandemia.....	26
1.3 Involucramiento de los cuidadores en educación inicial durante la emergencia sanitaria	28
1.4 Gestión docente en educación inicial durante la emergencia sanitaria.....	34
1.5 Conclusiones y Recomendaciones	47
2. Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINEDUC	52
2.1 Estado de la cuestión: Perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y educación inicial.....	53
2.2 Bienestar y desarrollo integral de los niños de educación inicial y condiciones del hogar durante la emergencia sanitaria.....	66
2.2.1 Del bienestar y condiciones del hogar	67
2.2.2 Desarrollo de los niños y niñas.....	76
2.3 Servicios de educación inicial durante la emergencia sanitaria.....	82
2.4 Conclusiones y recomendaciones	87
3. Indagación de la complementariedad de políticas de educación inicial de primera infancia y su articulación intersectorial	93
3.1 Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (ADI).....	94
3.2 Indagación de la complementariedad de políticas de educación inicial de la primera infancia y su articulación intersectorial	96
3.3 Conclusiones y recomendaciones	110

4. Análisis del grado de coordinación y articulación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial en relación con políticas de primera infancia	118
4.1 Análisis del grado de articulación y coordinación	118
4.2 Conclusiones y recomendaciones	135
5. Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19	142
5.1 Relevancia de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida	143
5.2 TIC y educación en América Latina	146
5.2.1 Políticas TIC en los sistemas educativos	146
5.2.2 Políticas TIC en la educación inicial	147
5.2.3 Educación en línea e híbrida durante la pandemia en América Latina	151
5.3 TIC en la educación ecuatoriana antes de la pandemia	157
5.4 La educación en línea en Ecuador durante la pandemia	163
5.5 Educación inicial en línea e híbrida durante la pandemia.....	168
5.5.1 Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea	168
5.5.2 Análisis del manejo de la educación híbrida en el nivel inicial.....	197
5.6 Conclusiones y Recomendaciones	204
6. Resultados principales del estudio y conclusiones más relevantes que orienten la definición de políticas educativas en primera infancia.....	211
Involucramiento de cuidadores y gestión de docentes.....	211
Bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y servicio de educación inicial	216
Complementariedad de políticas y articulación intersectorial	220
Coordinación y articulación internivel para las políticas de primera infancia.....	220
Modalidad de aprendizaje en línea y educación híbrida durante emergencias	221
7. Presentación de todos los resultados obtenidos durante el estudio y recomendaciones de política pública	226
Bibliografía.....	239
Anexos	257

Índice de tablas

TABLA 1: NÚMERO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS POR ZONAS PLANTEADAS PARA EL ESTUDIO DE LA OFERTA ORDINARIA INSTITUCIONALIZADA INICIAL 2, DEL SAFPI Y OTROS SECTORES RELACIONADOS CON LA PRIMERA INFANCIA	9
TABLA 2: NÚMERO DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD POR ZONAS PLANTEADAS PARA EL ESTUDIO DE LA OFERTA ORDINARIA INSTITUCIONALIZADA INICIAL 2	11
TABLA 3: NÚMERO DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD EN LA OFERTA EXTRAORDINARIA SAFPI	12
TABLA 4: NÚMERO DE MADRES PARTICIPANTES AL GRUPO FOCAL EN CADA LOCALIDAD PARA EL ESTUDIO DE LA OFERTA ORDINARIA INSTITUCIONALIZADA INICIAL 2	13
TABLA 5: NÚMERO DE DOCENTES DE LA OFERTA ORDINARIA INSTITUCIONALIZADA QUE PARTICIPÓ EN EL MÉTODO DE ANÁLISIS EN GRUPO EN CADA LOCALIDAD	14
TABLA 6: ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE	25
TABLA 7: INDICADORES DE ACCESO A INTERNET, DISPOSITIVOS Y RECURSOS EDUCATIVOS POR PARTE DE LOS HOGARES CON NIÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL, JUNIO Y NOVIEMBRE DE 2020 (EN PORCENTAJE)	165

Índice de gráficos

GRÁFICO 1: APOYO AL PROCESO EDUCATIVO EN ECUADOR:	19
GRÁFICO 2: CONTEXTOS Y CONTENIDOS DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO	58
GRÁFICO 3: MARO DE ANÁLISIS Y DESARROLLO INSTITUCIONAL	94

Índice de anexos

ANEXO 1. ANEXO METODOLÓGICO	
ANEXO 2. CÓDIGOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.	
ANEXO 3. LISTAS DE PERSONAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO.	
ANEXO 4. INFORMES DE LOS GRUPOS FOCALES CON PADRES DE FAMILIA.	
ANEXO 5. INFORMES DE LOS ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES.	
ANEXO 6. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS.	
ANEXO 7. MEMORIA FOTOGRÁFICA DEL ESTUDIO.	

Lista de acrónimos

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

COE: Centro de Operaciones de Emergencia

COVID: Enfermedad por Corona Virus (*Corona Virus Disease*)

DECE: Departamentos de Consejería Estudiantil

IE: Instituciones Educativas

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MIES: Ministerio de Inclusión Económica y Social

MINEDUC: Ministerio de Educación

MSP: Ministerio de Salud Pública

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PICE: Plan Institucional de Continuidad Educativa

PUCE: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

SAFPI: Servicio de Atención Familiar de la Primera Infancia

SARS: Síndrome Respiratorio Agudo Grave (Severe Acute Respiratory Syndrome)

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción general del estudio

El presente estudio surge de la necesidad de comprender la situación de las modalidades de atención y educación inicial de la primera infancia, durante la emergencia sanitaria por la Covid-19, en Ecuador. Es necesario recalcar la urgencia de contribuir con evidencia sobre estos servicios y sobre las condiciones en las que se encuentra la población de 3 y 4 años. De esta forma bajo una mirada objetiva en términos académicos, se buscó contar con información primaria y secundaria en un momento clave para la reactivación post emergencia de todo el sistema educativo a nivel nacional.

El presente estudio está organizado en cinco objetivos, que en suma buscan aportar a una mayor comprensión de cómo se encuentran los servicios de educación inicial en el país. En este sentido, el primer objetivo se relaciona con la identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes. Ambos temas son fundamentales para comprender las condiciones en las cuales se están llevando a cabo los procesos de desarrollo en la educación inicial.

El segundo apartado se enfoca en el desarrollo de un análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y sobre el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc. En esta sección se hará una importante caracterización de las condiciones que requiere la infancia en dichas edades, como comprender un enfoque de desarrollo infantil temprano, analizar los roles que cada uno de los actores debe asumir, especialmente desde el hogar, así como describir la oferta que actualmente el Mineduc, se encuentra trabajando.

En el tercer objetivo, se propone indagar la complementariedad de políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial. Este es un elemento central dentro del estudio de las políticas de educación inicial en el Ecuador, especialmente si se propone en este estudio asumir un enfoque de desarrollo infantil temprano. Es importante comprender la importancia de la intersectorialidad cuando se está trabajando en políticas de atención a la primera infancia.

El cuarto objetivo presenta un análisis del grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial con relación a las políticas de primera infancia. El quinto objetivo es un análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19.

Finalmente, se presentan los principales resultados del estudio, así como las conclusiones más relevantes que orienten la definición de políticas educativas en primera infancia. Asimismo se incluye la presentación de todos los resultados obtenidos durante el estudio y las recomendaciones de política pública.

Diseño metodológico del estudio

La presente investigación forma parte del convenio de consultoría suscrito en agosto de 2021 entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Ecuador y el Ministerio de Educación, para la realización del “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la covid-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años”, conducido por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) y financiado por el convenio de préstamo no. CEC1008 suscrito entre la República del Ecuador y la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD).

La educación inicial en Ecuador se organiza en dos subniveles: a) el subnivel inicial 1 que atiende a niños de 0 a 3 años y está a cargo del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES); y, b) el subnivel inicial 2 que oferta servicios para niños de 3 a 5 años bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Este último nivel es el de interés del presente estudio, más específicamente los niños de 3 y 4 años. El subnivel 2 cuenta con dos modalidades de atención: la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y el Servicio de Atención Familia a la Primera Infancia (SAFPI) que trabaja con la familia de los niños que no asisten a un centro de educación inicial (Ministerio de Educación, 2021a).

La crisis sanitaria causada por el COVID-19 generó una crisis social y económica sin precedentes en la época moderna. El confinamiento como medida de prevención del contagio implicó el cierre de las instituciones educativas y el cambio abrupto a la educación no presencial, lo cual afectó la garantía del derecho a la educación. En efecto, el cambio a la educación a distancia implicó una reducción de la matrícula y un incremento en el abandono escolar, las desigualdades en el desarrollo infantil se agravarán debido a la pandemia de COVID-19 ya que los centros de educación inicial han permanecido cerrados alrededor de un año y medio.

Es así que el presente estudio establece un diagnóstico actualizado de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención, específicamente en torno a la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y el programa SAFPI que están a cargo del Ministerio de Educación.

Objetivos del estudio

El objeto del estudio es realizar un diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la Covid-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años.

Objetivo general

Diagnosticar la situación actual de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención (oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y SAFPI).

Objetivos específicos

- a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes.
- b) Analizar perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc.
- c) Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial.
- d) Determinar el grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial en relación con políticas de primera infancia.
- e) Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19.
- f) Resultados principales del estudio y conclusiones más relevantes que oriente la definición de políticas educativas en primera infancia.
- g) Una presentación de todos los resultados obtenidos durante el estudio y recomendaciones de política pública.

Metodología

Esta investigación desarrolla una metodología cualitativa debido a su característica fundamental de “énfasis en el conocimiento a profundidad” (Ragin, 2007, p. 216). En ese sentido, parte de una lógica inductiva que se enfoca en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández y otros 2010, p. 364). En este proceso se seleccionan casos para una comprensión detallada del tema (Flick, 2004). La ventaja del trabajo con casos está en que su análisis “puede ser una fuerza disciplinada para establecer la política pública y reflexionar sobre la experiencia humana” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 188).

La realización del diagnóstico de la situación actual de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención a los niños de 3 y 4 años (oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y SAFPI) utiliza una metodología cualitativa de carácter descriptivo y fenomenológico, que incluye una revisión documental y un estudio de campo. Para el análisis de la información se procedió a una triangulación de datos primarios con fuentes secundarias.

La fenomenología es una escuela de pensamiento filosófico que subyace a toda la investigación cualitativa. La investigación cualitativa se interesa por la interpretación que hacen los individuos del mundo que les rodea y toma de la filosofía de la fenomenología el énfasis en la experiencia y la interpretación (García, Castillo 2013).

El método fenomenológico ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido se concretan en: a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el

conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (García Castillo, 2013, p. 16).

La revisión documental se basó en el análisis de artículos académicos, documentos del Ministerio de Educación y de organismos internacionales y nacionales. En una primera fase exploratoria, la revisión de estas fuentes secundarias de información permitió definir la problemática a profundizar en el estudio y establecer referentes y orientaciones para el diseño de los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en el trabajo de campo. En un momento posterior la revisión bibliográfica permitió consolidar el estado del arte y contar con un marco teórico referencial para relacionar y contrastar la información y resultados del estudio de campo.

En el marco del paradigma cualitativo seleccionado para la presente investigación, este proceso está guiado por los conceptos derivados de la teoría, con la intención de incluir la diversidad de la comunidad y haciéndolo hasta encontrar la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002, p. 231; Krueger y Casey, 2000, p. 26). En este punto es conveniente resaltar que la investigación cualitativa tiene validez “en la medida en que sus resultados ‘reflejen’ una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada... cada forma de conocimiento tiene sus propios intereses, sus propios usos y sus propios criterios de validez” (Martínez, 2006, p. 6).

En esa línea, el estudio cualitativo toma en cuenta la validez interna y externa de la información en el proceso de recolección de datos, procesamiento y técnicas de análisis. Con ello, el estudio incorpora la teoría asociada a la temática y la aplica en una diversidad de realidades con el objetivo de alcanzar validez a través de la saturación teórica, la cual se produce cuando: “a) no haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación y c) las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas” (Rivera, 2020, p. 82).

El estudio de campo se centró en recopilar datos cualitativos mediante el uso de diversas técnicas de recolección de datos como son: las entrevistas en profundidad y entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y método de análisis en grupo. Estos métodos de investigación cualitativos permitieron indagar las experiencias, vivencias, creencias y reflexiones de los actores involucrados en la educación inicial ante los cambios ocasionados por la pandemia de COVID-19. La utilización de una diversidad de técnicas también permitió contrastar, corroborar, triangulizar la información proveniente de los diversos métodos y aumentar la credibilidad de la información recopilada (Martínez, 2006).

El desarrollo y aplicación de esta metodología permitió recabar información primaria para conocer y analizar aspectos relacionados con: el involucramiento de padres o cuidadores, la

gestión de docentes, las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, las condiciones del hogar, la opinión de los hogares sobre el servicio de educación inicial que brinda el MINEDUC, el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida, las necesidades de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la complementariedad de políticas de educación y su articulación intersectorial y la determinación del grado de coordinación de la política educativa entre los diferentes niveles del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2021a).

Ámbito geo cultural del estudio de campo

La recolección de información primaria mediante las técnicas de recolección de datos que se detallan más adelante se implementó teniendo en cuenta:

- Los diversos actores que forman parte de educación inicial: padres de familia y/o cuidadores, docentes tanto de la oferta ordinaria como del SAFPI, directores de instituciones educativas (IE) que ofertan educación inicial, profesionales de los departamentos de consejería estudiantil (DECE), técnicos territoriales para el SAFPI, funcionarios del Ministerio de Educación y de sus niveles desconcentrado, especialistas en educación, funcionarios de otros sectores involucrados en atención a la primera infancia.
- Los servicios educativos en educación inicial ordinaria institucionalizada y extraordinaria SAFPI a cargo del Ministerio de Educación.
- Las diferencias culturales y geográficas del país, para lo cual se consideró los ciclos escolares de la Costa y de la Sierra-Amazonía.
- Diferentes zonas desconcentradas del Ministerio de Educación, lo cual permitió profundizar el análisis de la complementariedad de las políticas educativas y su articulación intersectorial y del grado de coordinación entre los diferentes niveles del Ministerio de Educación.

Con el fin de abarcar los criterios cualitativos antes expuestos se hizo una selección intencional de las localidades donde se realizó el trabajo de campo que además de ser representativa de la diversidad sociocultural del país y de los regímenes escolares con sus respectivas particularidades geográficas, también tuvo en cuenta las zonas urbanas y rurales. En este marco se seleccionaron las siguientes cuatro localidades para el trabajo de campo:

Localidades/casos para el trabajo de campo:

- **Zona 2**, Distrito de Educación 17D10 Cayambe-Pedro Moncayo
Oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2: Provincia de Pichincha, cantón Cayambe, Parroquia Cayambe y Cangahua.
- **Zona 3**, Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba

Oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2: Provincia de Chimborazo, cantón Riobamba, ciudad de Riobamba y parroquia rural de Cacha.

Distrito 06D02 Chunchi-Alausí, parroquias de Alausí, Tolte, Gulag y Simbambe.

SAFPI: Docente SAFPI de Riobamba.

- **Zona 4**, Distrito de Educación 13D01 Portoviejo.
Educación institucionalizada inicial 2: Provincia de Manabí, ciudad de Portoviejo.

SAFPI: Provincia de Santo Domingo de los Tsachilas.

- **Zona 9**, Distrito de Educación 17D03 “La Delicia”
Educación institucionalizada inicial 2: Provincia de Pichincha, ciudad de Quito, distrito “La Delicia”, parroquias Cotocollao y Carcelén.

SAFPI: Provincia de Pichincha, misma que concentra la mayor cantidad de docentes de este servicio del ciclo escolar Sierra-Amazonía.

Fases del estudio

El estudio se organizó en tres fases:

- a) **La fase exploratoria** que tuvo por objetivo desarrollar una metodología cualitativa detallada para el estudio y diseñar los instrumentos de recolección de información para el trabajo de campo. En esta fase se realizó una revisión del Plan de Educación COVID-19 y otros lineamientos de política del Ministerio de Educación formulados durante la pandemia, así como de artículos académicos sobre la educación durante la pandemia con la finalidad de determinar la problemática a ser profundizada en el diagnóstico de la educación inicial durante la emergencia sanitaria y establecer orientaciones para el diseño de los instrumentos de recolección de información.

Asimismo, se dio inicio a la elaboración de un estado del arte sobre el desarrollo infantil integral y las políticas educativas orientadas a la primera infancia que fue consolidado durante las siguientes fases del estudio, y que sirvió de referente teórico para el análisis y contrastación de la información de campo y orientaciones de política pública.

Durante esta fase exploratoria se realizaron los primeros contactos, acuerdos y socialización del “estudio sobre el diagnóstico de la situación de la educación inicial durante la pandemia” con dirigentes comunitarios, autoridades educativas distritales

y directores de escuelas de las localidades donde se realizó el trabajo de campo de la oferta ordinaria y extraordinaria SAFPI.

Durante esta fase también se realizaron entrevistas semi-estructuradas a expertos en desarrollo infantil y educación inicial con el objetivo de comprender sus perspectivas sobre la situación de la educación inicial durante la emergencia sanitaria y sus orientaciones para la post pandemia.

- b) Fase del estudio de campo** cuya finalidad fue **la recopilación de información primaria** de los diversos integrantes de educación inicial en todas las localidades seleccionada para el estudio mediante los diversos instrumentos de recolección de datos propuestos.

La recolección de datos por parte del equipo de campo se concentró en el mes de octubre y parte de noviembre mediante una estadía de alrededor de una semana en cada una de las cuatro localidades; en algunos casos fue necesario viajar dos veces a la zona para respetar la disponibilidad de participación de los entrevistados, sobre todo en aquellas técnicas de recolección que implican un trabajo en grupo.

La aplicación de los instrumentos permitió obtener información muy detallada sobre las diversas temáticas del diagnóstico. Una vez recogidas las entrevistas se procedió a transcribirlas para luego sistematizarlas y analizar la información recabada.

- c) Fase de análisis y elaboración de informes**, una vez sistematizada la información recabada, esta fase puso énfasis en el análisis y triangulación de la información primaria y documental con el fin de contrastar la información de campo con la bibliográfica, identificar los resultados principales de cada uno de los objetivos específicos del estudio, las áreas de éxito y aquellas por mejorar.

Asimismo, se organizó una pequeña reunión con especialistas de la cooperación internacional y de Organizaciones de la Sociedad Civil relacionados con la primera infancia para discutir los hallazgos del estudio y formular recomendaciones de políticas.

Luego en base a los hallazgos del trabajo de campo se formularon conclusiones y recomendaciones para orientar la definición de políticas educativas en primera infancia.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de información primaria se aplicaron cuatro métodos de recolección de información que se detallan a continuación, para cada uno de los métodos descritos se indica con que informantes calificados se los utilizó.

- **Entrevistas semi-estructuradas**

La cotidianidad está compuesta por discursos, conversaciones, anécdotas, comentarios, que aparecen de manera informal. La entrevista es entonces, una estrategia de tipo verbal, dirigida a captar información sobre ese sentido de vida que manifiestan las personas.

Incitando a través del habla, que los individuos expresen lo que saben, piensan o creen sobre hechos específicos, normas, conductas ideales, acciones o valores; la técnica de entrevista, se desenvuelve en “una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2011, p. 69-70). En este contexto, las entrevistas se convierten en una relación social, pues en el encuentro, el entrevistado construye una realidad con quien lo entrevista, siendo las respuestas determinadas por la situación y por la naturaleza y enfoque en la formulación de las preguntas.

Existen diversas formas de entrevistas. Por un lado, tenemos las entrevistas dirigidas o estructuradas, que consisten en el empleo de un cuestionario desarrollado con antelación; biografías; entrevistas semiestructuradas; y entrevistas no directivas (también conocidas como entrevistas antropológicas, etnográficas, informales o en profundidad), cuyo carácter es de orden performativo antes que referencial. A la vez, existen una serie de tipos de preguntas: preguntas cerradas, que se responden con un sí o no; abiertas, cuyas respuestas corresponden a la expresión propia del informante, permitiendo obtener la percepción del entrevistado con una reducida interferencia del entrevistador; o de opción múltiple, que implica la elección de una o varias respuestas predeterminadas (Guber, 2011).

A diferencia de las entrevistas en profundidad que se describen a continuación, las entrevistas semi-estructuradas abarcaron temas y preguntas más definidos y se realizaron en un solo momento. Para su aplicación se usó una guía de entrevista, que fue ajustada según el rol y funciones de los diferentes actores de la comunidad educativa entrevistados. Estos se detallan a continuación.

Durante la fase exploratoria se entrevistó a especialistas en educación inicial:

- 4 Especialistas/investigadores en desarrollo infantil y educación inicial de organismos internacionales y oenegés.
- 6 Funcionarios del Ministerio de Educación del nivel central pertenecientes a la Dirección Nacional de la Educación Inicial y Básica, la Dirección Nacional de Investigación Educativa y del equipo de trabajo del Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI).

Durante la fase del estudio de campo se entrevistó a 33 funcionarios del nivel desconcentrado y territorial involucrados en la oferta ordinaria, SAFPI y otros sectores relacionados con la primera infancia, repartidos como sigue en las cuatro localidades bajo estudio:

Tabla 1: Número de entrevistas semi-estructuradas por zonas planteadas para el estudio de la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2, del SAFPI y otros sectores relacionados con la primera infancia

Entrevistas semi-estructuradas	CHIMBORAZO	MANABÍ	PICHINCHA	PICHINCHA	TOTAL
	Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba Distrito 06D02 Chunchi-Alausí	Distrito de Educación 13D01 Portoviejo	Distrito de Educación 17D10 Cayambe-Pedro Moncayo	Distrito de Educación 17D03 “La Delicia”	
Coordinación zonal		1	1	1	3
Analista zonal (ASRE, SAFPI o EI)		1			1
Dirección distrital	1	1	1	1	4
Analista distrital zonal (ASRE, SAFPI o EI)	1	1	1		3
DECE Distrital o similares	1	1	1	1	4
Dirección de instituciones educativas	4	1	2	2	9
DECE de instituciones educativas	2	1	1	2	6
Funcionarios de MIES o MSP	1				1

- **Entrevistas en profundidad**

Para las entrevistas en profundidad se utilizaron preguntas abiertas. Este tipo de entrevista se basa en tres procedimientos: “la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida, nuevamente, del investigador” (Guber 2011, 75).

Los componentes mencionados son especialmente importantes puesto que, a diferencia de las entrevistas estructuradas, donde el investigador espera que el entrevistado se subordine a las preguntas y, por ende, a su concepción de entrevista -conjuntamente con sus categorías-; las entrevistas en profundidad se desarrollan como instrumentos personalizados donde el actor principal es el informante antes que el entrevistador; se definen por el intercambio discursivo entre el investigador y el informante; abarcan temas externos y no definidos dentro de la misma entrevista “favoreciendo la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado” (Guber 2011, 73). Esta flexibilidad se manifiesta en estrategias para descubrir preguntas idóneas. Esto es importante ya que el investigador es consciente que construye el marco interpretativo de las respuestas. Pues establece una selección de temas a preguntar, que tendrán significado para la investigación; pero a la vez, debe acoplar los conceptos y terminologías de acuerdo al marco interpretativo de referencia en términos del entrevistado.

Para las entrevistas se preparó con antelación una guía con preguntas abiertas sobre los temas de interés para que los entrevistados expresen lo que saben, piensan o creen sobre educación inicial, perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas y hechos específicos, acciones o valores, a fin de obtener sus percepciones sobre diversos aspectos de la educación inicial durante la pandemia.

Este tipo de entrevista se desarrolla en dos momentos: el primero se relaciona con la apertura; y el segundo a la profundización. Al comenzar la investigación, el investigador ya posee un guion o algunas preguntas de temas generales sobre su materia de investigación. Sin embargo, estas solo servirán como guías tentativas que estarán sujetas a reformulación en el curso del trabajo, dejando a los informantes libres para introducir argumentos y problemáticas de su prioridad a manera de conversación. El investigador, en este primer momento, está en una etapa de descubrimiento de preguntas significativas, las cuales permitirán conducirlo al conocimiento sobre los sentidos locales de acuerdo al universo cultural de los informantes (Guber 2011).

Un segundo momento, consiste en la “implementación de preguntas más incisivas de ampliación y sistematización de [los] aspectos considerados significativos” (McCracken 1988 en Guber 2011, 78). Aquí, en el transcurso de la conversación, el investigador acude a interrogantes estratégicamente más directivas e incluso puede introducir contenidos más delicados de tratar como son los temas tabú o contenidos considerados vergonzantes para la comunidad (Guber 2011). Por lo tanto, la confianza es clave, pues el investigador no solo se debe garantizar la confidencialidad de los aportes y opiniones del informante, sino también debe transmitir esta confianza al informante. El segundo momento, implica la profundización y focalización de las temáticas de interés para el investigador. Implica, de hecho, “cerrar temas y ponderar los niveles de generalización de la información obtenida” (Guber 2011,

88). El investigador también recurriré a examinar los resultados con chequeos y triangulaciones.

Las entrevistas en profundidad se realizaron a padres de familia y a docentes de la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 de las cuatro localidades seleccionadas para el estudio.

Puesto que las docentes SAFPI no estaban activas en todas las regiones del país, ya que recién se están reincorporando al trabajo luego de haber sido destituidas durante la emergencia sanitaria, para indagar el funcionamiento de este servicio desde el inicio de la pandemia, las entrevistas en profundidad para el SAFPI se realizaron en las siguientes provincias: Zona 9, provincia de Pichincha; Zona 3, provincia de Chimborazo; Zona 4: provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.

Dado que la gran mayoría de docentes de educación inicial son mujeres y que son principalmente las madres las que han asumido el apoyo a la educación de sus hijos durante la pandemia, en las entrevistas en profundidad se ha dado prioridad a las mujeres.

En la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 **se realizaron 24 entrevistas a profundidad a docentes en funciones y 18 entrevistas a madres y padres de familia** de niños que recibieron este servicio educativo durante la pandemia. La distribución de las entrevistas en las cuatro localidades de estudio se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2: Número de entrevistas en profundidad por zonas planteadas para el estudio de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

Entrevistas en profundidad	CHIMBORAZO	MANABÍ	PICHINCHA	PICHINCHA	TOTAL
	Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba y Distrito 06D02 Chunchi-Alausí	Distrito de Educación 13D01 Portoviejo	Distrito de Educación 17D10 Cayambe-Pedro Moncayo	Distrito de Educación 17D03 “La Delicia”	
A madres de familia	6	4	3	5	18
A docentes de la oferta ordinaria	8	4	4	8	24

En la oferta extraordinaria SAFPI **se realizaron 9 entrevistas a profundidad a docentes en funciones y 5 entrevistas en profundidad a madres y padres de familia** de niños que recibieron este servicio educativo durante la pandemia. La distribución de las entrevistas en las tres localidades donde se investigó el SAFPI se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3: Número de entrevistas en profundidad en la oferta extraordinaria SAFPI

Entrevistas en profundidad	CHIMBORAZO	SANTO DOMINGO DE LOS TSACHILAS	PICHINCHA	TOTAL
	Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba	Distrito de Educación 23D02 Santo Domingo de Los Tsáchilas	Distrito de Educación 17D03 “La Delicia	
A docentes SAFPI	1	3	5	9
A padres de familias que reciben el SAFPI		2	3	5

- **Grupos focales**

“El grupo focal como técnica de investigación, es una modalidad de entrevista grupal semi-estructurada, en donde se procura que los integrantes comenten y desarrollen, desde la experiencia personal, una temática o hecho que es objeto de estudio o trabajo” (Franco García 2017, 3). A partir de preguntas generadoras se busca obtener un diálogo y resultados de carácter colectivo, acuerdos y desacuerdos.

La configuración de los grupos focales se hace a partir de una población con características homogéneas en relación al objetivo de la investigación y generalmente se incluyen entre 5 y 8 participantes. Generalmente tienen una duración de 90 minutos (Martínez 2012).

El moderador debe conducir el grupo, plantear preguntas generadoras y crear un clima adecuado que capte el interés de los participantes con el fin de profundizar en la discusión. Los grupos focales se caracterizan por permitir una aproximación multidimensional de una temática y el acceso a una variedad de puntos de vista sobre la misma y se sustentan en la idea de la complementariedad de visiones para aprehender el objeto de estudio (Franco García 2017).

Se utilizó esta técnica con padres de familia de niños que están en escuelas fiscales de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2 de las cuatro localidades bajo estudio que tengan entre 3 y 6 años actualmente; esto con el fin de tomar en cuenta los niños que asistían a la oferta ordinaria desde el inicio de la pandemia (ciclo lectivo 2019-2020 del régimen Sierra-Amazonía y año lectivo 2020-2021 en la Costa).

Se consideró a padres de hogares que envían a sus hijos a diferentes Centros de Educación fiscales de la oferta ordinaria inicial 2 de las zonas seleccionadas para el estudio de campo. Dado que las encuestas realizadas en la región dan cuenta de que son mayoritariamente las

madres las que han asumido el apoyo a la educación de los niños durante la pandemia, así como la comunicación con los docentes, en los grupos focales se priorizó la participación de las madres.

Se indagaron las perspectivas sobre el desarrollo integral de los niños, las condiciones del hogar, su nivel de involucramiento en el proceso de acompañamiento educativo a distancia de sus hijos y dificultades encontradas para asumir este rol, el apoyo recibido por los docentes, directivos y otros integrantes de la comunidad educativa, sus expectativas y satisfacción sobre el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc, su acceso y opinión sobre el aprendizaje en línea y la educación híbrida. En la siguiente tabla se indica el número de participantes en los grupos en cada localidad.

Tabla 4: Número de madres participantes al grupo focal en cada localidad para el estudio de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

Grupos focales	CHIMBORAZO	MANABÍ	PICHINCHA	PICHINCHA	TOTAL
	Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba	Distrito de Educación 13D01 Portoviejo	Distrito de Educación 17D10 Cayambe-Pedro Moncayo	Distrito de Educación 17D03 “La Delicia”	
Con padres y madres de familia	Un grupo focal con 5 participantes (todas mujeres)	Un grupo focal con 8 participantes (todas mujeres)	Un grupo focal con 7 participantes (6 mujeres y un hombre)	Un grupo focal con 9 participantes (8 mujeres y un hombre)	4 grupo focales con 29 participantes

- **Método de análisis en grupo**

El método de análisis en grupo se distingue de los grupos focales en cuanto al hecho de que el análisis y soluciones no queda únicamente en manos de los investigadores, sino que recae también en los destinatarios, es decir que los actores involucrados, en nuestro caso los docentes de educación inicial, se involucran a lo largo de todo el método, incluida la planeación de acciones concretas para mejorar el proceso educativo. Específicamente, se trata de que el grupo de personas involucradas analice

“colectivamente situaciones y experiencias narradas por los propios participantes, según un dispositivo metodológico preciso y rigurosamente pilotado por los investigadores” (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009, p. 1).

El método parte de la narración de una historia, contada tal como fue vivida por el narrador. La narración se centrará en las experiencias de los docentes de educación inicial en relación a la gestión del cambio de la educación presencial a la educación en línea durante la pandemia y su manejo de las nuevas modalidades de educación en línea e híbrida, los aciertos y dificultades. Luego se realizan varios análisis colectivos de las narraciones propuestas por los participantes, donde cada uno reacciona a partir de su propia percepción y experiencia.

El núcleo de la práctica del método reside en poner a trabajar a un grupo sobre sus interpretaciones divergentes de un relato, resaltando las divergencias para que luego el grupo logre una formulación consensuada sobre sus desacuerdos; el proceso pone en juego tanto la experiencia de los actores como su capacidad reflexiva. Si bien en grados diversos y desiguales, los individuos poseen recursos críticos y este método da a los individuos un lugar “no solo de informantes sino de poseedores de un saber sobre los fenómenos sociales y humanos; sin duda alguna, sobre los conflictos” (García Peñafiel y Cartuyvels, 2018, p. 9).

“Su dispositivo preciso promueve la reflexividad de los participantes que son aprehendidos no de forma aislada e individualizada sino como actores sociales comprometidos en las relaciones sociales con otros actores en situaciones sociales y arenas institucionales concretas. Esto es también lo que le da su valor agregado, tanto en términos de comprensión de los fenómenos sociales como de perspectivas para los propios actores” (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009). El método se orienta hacia la concientización y desarrollo de los docentes y la solución de sus problemas.

Este método se desarrolló con grupos de alrededor de 6 a 10 docentes en 2 secciones y se fundamentó en cuatro fases (el relato, las interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación). La utilización del método de análisis en grupo permitió considerar la doble dimensión cooperativa (convergencias) y conflictual (divergencias) de lo social, donde las divergencias plantean aspectos a ser profundizados, y conlleva a la formulación de perspectivas prácticas elaboradas de manera colectiva (Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli, 2009).

Este método se utilizó con los docentes de la oferta ordinaria institucionalizada de educación inicial 2 provenientes de diferentes escuelas fiscales de cada una de las cuatro localidades. Se buscó que los mismos actores analicen la situación de la educación inicial durante la pandemia y propongan perspectivas prácticas de mejora para garantizar la calidad de la educación inicial durante la pandemia y post pandemia. En la siguiente tabla se indica el número de participantes en los grupos en cada localidad.

Tabla 5: Número de docentes de la oferta ordinaria institucionalizada que participó en el método de análisis en grupo en cada localidad

Método de análisis en grupo	CHIMBORAZO	MANABÍ	PICHINCHA	PICHINCHA	TOTAL
	Distrito de Educación 06D01 Chambo-Riobamba	Distrito de Educación 13D01 Portoviejo	Distrito de Educación 17D10 Cayambe-Pedro Moncayo	Distrito de Educación 17D03 “La Delicia”	
Con docentes de			Un análisis en grupo con 19 participantes	Un análisis en grupo con 9 participantes	4 análisis en grupo

la oferta ordinaria	Un análisis en grupo con 8 participantes (todas mujeres)	Un análisis en grupo con 8 participantes (todas mujeres)	(todas mujeres)	(todas mujeres)	con 32 participante
---------------------	--	--	-----------------	-----------------	----------------------------

Instrumentos de recolección de datos

A continuación, se listan los instrumentos para la recolección de datos de las técnicas cualitativas seleccionadas para el levantamiento de información. Las guías detalladas de estos instrumentos se encuentran en el **anexo 1**. Asimismo, en el anexo 1-VI. se presenta una matriz que relaciona los instrumentos de recolección de datos utilizados para indagar los temas de cada uno de los objetivos específicos del estudio. A continuación, se lista cada uno de los instrumentos:

- I. Guías de entrevistas semi-estructuradas:
 - Guía de entrevista semi-estructurada para especialistas/investigadores en desarrollo infantil y educación inicial de organismos internacionales y oenegés.
 - Guía de entrevista semi-estructurada para autoridades del nivel central (Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, Dirección de Investigación, equipo SAFPI, etc.).
 - Guía para autoridades del nivel desconcentrado y territorial: directores y funcionarios de apoyo, seguimiento y regulación de la educación en distritos (ASRE); analistas educativos zonales; analistas territoriales de acompañamiento, seguimiento y monitoreo del servicio SAFPI; directores de escuela; profesionales de los departamentos de consejería estudiantil (DECEs) o similares; funcionarios de otros sectores involucrados en la primera infancia.
- II. Guía de entrevistas en profundidad a docentes
- III. Guía de entrevistas en profundidad a padres de familia
- IV. Guía de grupos focales con padres de familia de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2
- V. Guía de análisis en grupo con docentes de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2
- VI. Relación de las guías de los instrumentos con los objetivos específicos del estudio

Aspectos éticos de la investigación

Al plantear un estudio para “diagnosticar la situación actual de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención (oferta ordinaria institucionalizada

Inicial 2 y SAFPI)” se buscó profundizar en lo acontecido en la educación inicial durante el proceso de educación a distancia impuesto por la pandemia por Covid-19. Esto ha requerido recoger información de los actores que han estado involucrados en estos cambios educativos de las diferentes localidades seleccionadas para el estudio. La información que ellos dieron contribuyó a elaborar un conjunto de recomendaciones que orientarán las políticas de primera infancia y permitirán mejorar la calidad y gestión de este servicio educativo, lo que beneficiará a todas las niñas y niños del nivel inicial, tanto de la educación ordinaria como del SAFPI.

Participación voluntaria

Tanto en las actividades en grupo como en las entrevistas en profundidad a docentes y padres de familia, como en las entrevistas semi-estructuradas a expertos y funcionarios de los diferentes niveles involucrados en primera infancia y educación inicial, se inició presentando a los participantes los objetivos del estudio, beneficios y alcances del mismo. Se indicó a los asistentes que su rol consistía en participar y dar sus comentarios sobre diferentes aspectos relativos a la situación de la educación inicial durante la pandemia.

Se explicó que la participación era libre y voluntaria para lo cual el participante firmó un consentimiento informado previamente elaborado (se utilizó el formato de consentimiento y asentimiento informado del Ministerio de Educación).

Confidencialidad de la información

Se solicitó a los participantes permiso para grabar la información proporcionada con el fin de facilitar su procesamiento y análisis. Se expuso que todos los datos que ellos proporcionaran serían utilizados exclusivamente para fines del presente estudio y que la información sería manejada con absoluta confidencialidad por parte de los investigadores.

Con el fin de preservar la identidad y privacidad de los participantes, la información proporcionada por cada uno de ellos fue identificada con un código junto con su nombre.

A continuación, se listan todos los anexos relacionados con el trabajo de campo, como son: instrumentos metodológicos (Anexo 1), la codificación para mantener la confidencialidad de las opiniones expresadas por los participantes (Anexo 2), un listado de las personas que participaron con sus respectivos consentimientos informados (Anexo 3), los informes de los grupos focales con padres de familia (Anexo 4), los análisis en grupo con docentes (Anexo 5), los consentimientos informados (Anexo 6), así como la memoria fotográfica del estudio de campo (Anexo 7).

1. Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes

Esta sección del estudio tiene por objetivo presentar los principales hallazgos relacionados con el Objetivo 1: “Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes”.

En el primer y segundo apartado a continuación se presentan dos temáticas que se relacionan con el involucramiento de madres, padres y cuidadoras y la gestión docente en la educación inicial. Al respecto del primero debemos mencionar que ante las condiciones sensibles de desarrollo que presentan las niñas y los niños en sus primeros años de vida, se requiere de una adecuada atención y cuidado por parte de los adultos responsables de la crianza. Del tiempo y calidad del involucramiento dependerán muchos de los resultados del desarrollo. En segundo lugar, cuando se menciona la forma de trabajar de las docentes parvularias es importante observar su capacidad para incidir positivamente en el desarrollo de las niñas y niños, así como la incidencia de la calidad en dicha atención por parte las parvularias.

En el tercer y cuarto apartado se identifican y analizan los nudos críticos y aciertos en relación con el involucramiento de los padres y madres en la educación inicial de sus hijos y la gestión docente durante el periodo de emergencia sanitaria con base en los resultados obtenidos en la investigación de campo.

1.1 Estado de la cuestión: Educación inicial y el compromiso de madres y padres

A pesar de que en las últimas décadas se ha acumulado evidencia que determina que el compromiso de las familias es uno de los factores sociales más potente del éxito escolar de las niñas y niños, la participación de madres, padres y otras cuidadoras en el proceso de aprendizaje sigue siendo baja (Razeto, 2016; Vásquez, Bonilla y Acosta 2020). Según Valdés y Urías (2011) la influencia de la familia en el logro escolar proviene del efecto de dos grupos de factores: los “*de insumo*” o estructurales que se relacionan con las condiciones económicas del hogar, el nivel educativo parental, y los recursos para el estudio, tales como espacios adecuados para el aprendizaje e insumos y materiales para el mismo; así como los factores “*de proceso*” referidos particularmente a las expectativas de los padres y su participación en la educación de sus hijas e hijos.

La importancia de la participación de las familias vinculada a la calidad de la educación, junto con la aceptación de que la educación es una tarea compartida entre la escuela y la familia, ha sido establecida como una evidencia contundente (McClelland et al., 2013; Robson et al., 2020). Desde la década de 1990, en Latinoamérica se han realizado políticas y acciones para promover una mayor participación y compromiso de las familias en el proceso

educativo. Este énfasis que surgió de los acuerdos de Jomtiem (UNESCO, 1990) y Dakar (UNESCO, 2000) en el marco del plan “Educación para todos”, amplió la concepción de la educación al incluir en su desarrollo la participación de la comunidad, entendiendo diversos niveles de participación posibles para los padres, ya sea de manera organizada o individual (Romagnoli y Gallardo, 2008).

Según la UNESCO, uno de los temas de discusión sobre la participación de los padres en la educación “es el papel de la familia como un espacio seguro y propicio para que se amplíen los conocimientos que se otorgan en las instituciones escolares, especialmente en la primera infancia” (Secretaría General Técnica 2014, citada por Vásquez, Bonilla y Acosta 2020, 7).

En este marco Martiniello (1999) propone una taxonomía de cuatro categorías, basadas en la relación entre el hogar y los procesos de aprendizaje para clasificar la forma en que la familia participa:

1. En la crianza del niño, donde se encargan de su cuidado y protección y proveen las condiciones para que se asegure la continuidad educativa.
2. Al igual que las y los maestros, acciones que llevan adelante las madres y padres (supervisión y ayuda en las tareas) para continuar y reforzar el proceso de aprendizaje del aula en la casa.
3. Agentes de apoyo a la escuela, en que los padres hacen contribuciones económicas, de tiempo, trabajo y materiales para mejorar la provisión de servicios.
4. Agentes con poder de decisión, donde los padres a través de las asociaciones desempeñan roles en la toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones (consejos escolares consultivos y directivos).

Por su parte Goodall y Montgomery (2014, citados por Razeto 2016), proponen un proceso continuo entre el involucramiento y el compromiso parental, siendo este último lo deseable:

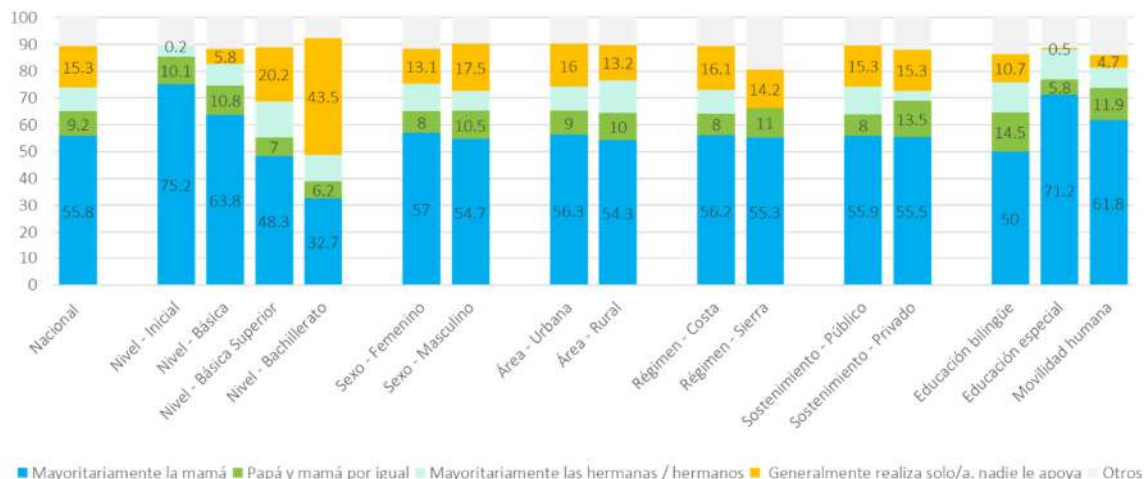
1. Involucramiento parental con la escuela, en relación con que la escuela tiene el control en la entrega de información y en las propuestas de actividades en que los padres pueden participar.
2. Involucramiento parental con la educación, donde el intercambio de información y la agencia de la relación de apoyo al aprendizaje de los niños se comparte entre la escuela y el hogar.
3. Compromiso parental con el aprendizaje de los niños, donde los padres toman decisiones de acción y participación en el aprendizaje de sus hijos, porque perciben que esto forma parte de su rol como padres.

Sin embargo, pese a las consideraciones respecto al rol de los padres en el aprendizaje de sus hijos y a las normativas que se han desplegado para promover su participación, en los hechos “existe aún una sedimentada tradición de desvinculación entre familia y educación” (Romagnoli y Gallardo 2008, pág. 5). La debilidad de los programas y recursos para promover el compromiso de los padres en la escuela y las exigencias de la vida moderna han

puesto en cuestión la capacidad de las familias para asumir parte del rol educativo que se espera de ellas, delegando esta responsabilidad a las y los docentes. Además, las familias vulnerables presentan una desventaja en su capacidad (pobreza, nivel educativo de los padres, falta de alimentación saludable, problemas de aprendizaje) para apoyar el proceso de educación de sus hijos (Razeto, 2016). La desvalorización de la cultura de origen de las niñas y niños, la falta de reconocimiento social, la desconfianza, la atribución de los deficientes resultados de aprendizaje, así como los débiles canales de participación también han constituido obstáculos para lograr una alianza efectiva entre las familias, la escuela y el proceso de aprendizaje (Romagnoli y Gallardo, 2008).

Si bien la participación de las madres y padres en los establecimientos educativos suele ser baja, esta sería más amplia cuando sus hijos son más pequeños. En el monitoreo realizado por UNICEF, al sistema educativo ecuatoriano, en el año 2020, se puede observar (Gráfico 1) que el apoyo es mayor en el nivel inicial, especialmente en lo que se refiere al acompañamiento de las madres en el proceso educativo de las niñas y niños, con un 75%, versus un 10%, que corresponde al apoyo de padres y madres por igual. De igual forma se puede revisar como esta variable se comporta en el resto de niveles de la educación formal obligatoria.

Gráfico 1: Apoyo al proceso educativo en Ecuador:



Fuente: UNICEF Ecuador, 2021. Monitoreo del sistema educativo en la emergencia sanitaria COVID-19.

Así, en la educación infantil e inicios de la escuela general básica existe un gran facilitador para la participación. En la primera infancia, la edad de los niños contextualiza una etapa en que los padres están inaugurando su quehacer como tales, llevándolos a relacionarse más íntimamente con la escuela. Además, las familias recién se inician en esta participación y por ello están más abiertas a nuevas propuestas (UNESCO, 2004). De ahí la importancia de que

las prácticas de involucramiento de las familias en la educación inicien y se enfatiza en el nivel preescolar con el propósito de fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social de los niños. La calidad de las alianzas en esta etapa temprana condiciona la participación de los padres en años posteriores (Razeto, 2016).

En el contexto actual, las investigaciones han documentado los beneficios del apoyo de las familias, los educadores y los amigos para el bienestar en todos los ámbitos; sin embargo, el apoyo que las niñas y niños pueden obtener de estas fuentes probablemente se vea comprometido porque las personas importantes en sus vidas también deben sortear todos los factores de estrés e incertidumbre que acompañan a la pandemia. Entre ellos se incluyen las interrupciones en el trabajo y las circunstancias económicas de los padres, las reducciones en el acceso de los niños pequeños a los servicios de cuidado y educación inicial (Yoshikawa et al., 2020), y los profesores y las escuelas que gestionan la abrupta transición de las y los estudiantes al aprendizaje en línea.

Es así como, a pesar de los beneficios conocidos de los programas de educación inicial, el acceso a los programas de cuidado y educación inicial de la primera infancia sigue siendo limitado y en muchos contextos, incluso antes de la pandemia del COVID-19 (Nugroho et al., 2020). Los datos globales también han indicado desigualdades sustanciales entre y dentro de los países en cuanto a la disponibilidad de dichos programas. Utilizando datos representativos a nivel nacional de 63 países, por ejemplo, se encontró que los niños de las naciones de altos ingresos tienen más de 4,5 veces más probabilidades de participar en programas de cuidado y educación inicial en relación con los niños de los países de bajos ingresos (McCoy et al., 2018).

Por otro lado, se encontró que los niños que viven en hogares del quintil superior de la distribución de la riqueza tienen en promedio 2,5 veces más probabilidades de participar en servicios de cuidado y educación, en relación con otros niños del quintil inferior de la riqueza (Lu et al., 2020). En suma, los niños pequeños requieren una supervisión y un cuidado directo considerables, y su aprendizaje depende en gran medida de las interacciones de alta calidad, receptivas y emocionalmente cálidas con los cuidadores (Black et al., 2017; Britto et al., 2017). Dado que muchos padres se han visto obligados a continuar con sus actividades laborales, tanto formales como informales, durante la pandemia, hay un importante impacto en el cierre de los servicios de atención a la primera infancia; si se analiza el actual escenario hay muy pocas posibilidades de que los hogares puedan compensar adecuadamente dicha atención, especialmente si se considera las condiciones de vulnerabilidad que experimentan estas familias.

Mientras que otro grave problema que ha sido relevado durante la pandemia ha demostrado que las madres, padres y otras cuidadoras de niños pequeños han experimentado considerables problemas de salud mental en los meses posteriores al brote inicial (González et al., 2020). A su vez, los informes sobre el estrés relacionado con la pandemia de las cuidadoras han demostrado en múltiples contextos que comprometen la provisión de

entornos de aprendizaje enriquecedores y estimulantes que podrían compensar los impactos negativos de los cierres de los centros especializados de atención a la primera infancia (Chung et al., 2020).

Asimismo, la emergencia sanitaria requirió un mayor involucramiento por parte de las familias, mismas que durante la educación en casa dada la menor autonomía de los niños de 3 y 4 años tuvieron que asumir un rol más activo en el acompañamiento educativo de sus hijos, en un contexto en que muchos hogares vieron deteriorarse su situación económica. El requisito de mayor compromiso por parte de madres y padres se refleja en el Plan Educativo COVID-19 en su primera fase “Aprendamos juntos en casa”, mismo que entre los roles atribuidos a la comunidad educativa específica para los padres, madres y otras cuidadoras, los siguientes:

- “Establecer mecanismos de comunicación con los docentes, mediante correo electrónico, *WhatsApp*, llamadas telefónicas y estar atentos a sus orientaciones.
- Aplicar las actividades que se encuentran en los recursos educativos de la plataforma Educar Ecuador.
- Replicar las actividades que el docente guíe y oriente” (Ministerio de Educación 2020b, 5).

Es así como se indica, que para aquellos estudiantes que no tienen comunicación con sus docentes, la ficha será la guía principal del trabajo semana a semana, de acuerdo con las circunstancias de cada familia. En este sentido, el estudiante, junto a su familia, se organiza y desarrolla las actividades propuestas, para luego recopilarlas dentro del portafolio estudiantil (Ministerio de Educación, 2020, p. 11).

Históricamente, los servicios de atención a la primera infancia y educación inicial han estado dirigidos a población pobre y extremadamente pobre, siendo la población mayoritariamente atendida por los modelos de focalización que han operado en estos programas (Cornelissen et al., 2018), sin embargo, esto lejos de ser una oportunidad también representa que esta población ha tenido menos acceso a servicios de cuidado y educación inicial de alta calidad o bien a opciones de aprendizaje en el hogar, por ejemplo, acceso a libros, actividades estimulantes, lectura por parte de padres, entre otros (McCoy et al., 2018). Estos grupos parecen ser los más afectados por la pandemia en términos de salud y finanzas (Ahmed et al., 2020; Patel et al., 2020), afectando aún más su capacidad para compensar los cierres de los servicios de atención a la primera infancia.

También es posible que las condiciones para que los niños se queden en casa con sus familias se hayan deteriorado durante la pandemia hasta tal punto que las asociaciones entre servicios de cuidado y educación inicial y los resultados de los niños, antes de la pandemia podrían infra valorar los beneficios de la participación en este tipo de servicios durante el período

COVID-19. La literatura especializada en crecimiento sugiere que las oportunidades de aprendizaje a distancia para las niñas y niños pequeños en todo el mundo son bastante limitadas (Lau and Lee, 2021; Proulx et al., 2021), y que los niños de todas las edades están aprendiendo mucho menos durante el cierre de las escuelas que antes de la pandemia (Andrew et al., 2020).

Además de la perturbación de la pandemia en las escuelas, el COVID-19 también impregna otros aspectos de la vida vinculada de los niños de más temprana edad. La vida de muchas familias se ha visto gravemente alterada. Los padres y cuidadores que trabajan se esfuerzan por combinar el trabajo a distancia con las demandas de cuidado que compiten entre sí. En contextos en los que los padres han podido trabajar a distancia, existen desafíos para equilibrar el trabajo y el proceso aprendizaje de los niños.

Por otro lado, los adultos que son considerados trabajadores esenciales tienen que atender a las necesidades de cuidado de los niños, así como a consideraciones de salud y seguridad; en cambio, las familias que se enfrentan a la pérdida de empleo relacionada con la pandemia se enfrentan a una mayor inseguridad financiera, incluso a la pérdida total de ingresos económicos al hogar. En este sentido, en un gran porcentaje las familias han tenido que lidiar con el estrés relacionado con el confinamiento, el hacinamiento, los cambios en las rutinas, la falta de alimentos y mayores problemas económicos. Estos factores económicos y específicos de la pandemia aumentan el estrés de los padres y socavan la calidad de las relaciones horizontales y verticales entre los miembros de la familia, es decir las relaciones de pareja y entre hermanos, así como entre madres y padres e hijos, lo que a su vez repercute en el bienestar de los niños más pequeños (Prime, Wade y Browne, 2020).

En consonancia con la situación actual, hay pruebas sustanciales que apuntan a la carga psicológica que las recesiones económicas suponen para los padres y, a su vez, para la salud física y mental y los resultados de aprendizaje y desarrollo infantil de las niñas y niños (Kalil, 2013). Estas experiencias gravan el bienestar emocional de madres y padres, especialmente de las primeras que son quienes de manera mayoritaria asumen todas las responsabilidades de crianza dentro del hogar, lo cual incluye el proceso de aprendizaje. Así se van limitando los recursos psicológicos necesarios para atender las necesidades socioemocionales y cognitivas de los niños y aumentando el uso de estrategias de crianza más violentas y menos receptivas (Kalil, 2013).

La agitación social y económica también aumenta el riesgo de violencia familiar, y las dificultades económicas prolongadas y el confinamiento durante la pandemia actual podrían provocar un aumento de la violencia en la pareja y del maltrato infantil (Yoshikawa et al., 2020). Del mismo modo, las investigaciones han documentado los vínculos entre la forma en que las madres, padres e hijos se enfrentan a las crisis sanitarias mundiales: En un estudio retrospectivo, las tasas de trastorno de estrés pos traumático de los padres fueron significativamente más altas para aquellos que experimentaron el aislamiento o la cuarentena relacionados con epidemias anteriores como SARS y la pandemia H1N1, y la mayoría de los

padres diagnosticados con este tipo de patología tenían hijos con un diagnóstico similar (Sprang y Silman, 2013).

Del mismo modo, el apoyo materno y la promoción de estrategias para afrontar de manera positiva la adversidad, se han relacionado con un bienestar más óptimo en los niños y adolescentes después de los desastres naturales y los ataques terroristas (Eisenberg y Silver, 2011). La forma en que las preocupaciones de los padres sobre la pandemia se traduzcan en interacciones de apoyo o de estrés con sus hijos tendrá importantes implicaciones para la recuperación post pandemia de las niñas y niños de más temprana edad.

En todo el mundo, la mayoría de los países instituyeron encierros o toques de queda y emitieron directivas de permanencia en el hogar. Los gobiernos han variado en cuanto a la severidad y el control de las medidas de confinamiento en el hogar que han ordenado. Estas medidas han variado desde el encierro estricto, y no todos los efectos del confinamiento en el hogar pueden ser negativos.

1.2 Estado de la cuestión: Educación inicial y la gestión de docentes

1.2.1 Antecedentes de la gestión docente

La literatura sobre el desarrollo infantil coincide en que las relaciones tempranas con los adultos desempeñan un papel importante en el desarrollo a lo largo de la vida del niño. Aunque son las relaciones con los padres las más importantes a la hora de modelar el desarrollo de los niños, se sugiere que las relaciones con los docentes influyen de igual forma positivamente en el desarrollo de los niños de forma importante durante los primeros años (Pianta, 1999). Los investigadores han demostrado asociaciones entre la calidad de la relación docentes con niños, y su bienestar en una amplia gama de dominios, incluyendo las relaciones entre pares, los problemas de comportamiento, la adaptación en el aula y el rendimiento de aprendizaje (Birch & Ladd, 1998).

Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre el desarrollo que examinan las asociaciones entre la calidad de la relación docentes niños y su desarrollo infantil se han centrado en los primeros años de la escuela primaria e incluso en los años de preescolar. Los importantes cambios en el desarrollo que tienen lugar durante la infancia temprana y las transformaciones en la estructura de las aulas, así como el papel de los profesores a medida que las niñas y niños avanzan en la escuela primaria requieren aún un examen de la contribución de las relaciones docentes con niños y su desarrollo a lo largo de la escuela primaria (Birch & Ladd, 1998).

En la literatura sobre motivación y educación se reconoce ampliamente que las relaciones con los profesores desempeñan un papel importante en la formación del desarrollo social y

cognitivo de los niños, ya que aumentan su motivación para aprender y crean espacios de actividad conjunta que facilitan la comprensión de conceptos complejos y problemas sociales por parte de los niños (Rogoff, 2003). Pianta (1999) propuso un modelo conceptual para avanzar en la comprensión de la naturaleza de las relaciones entre los profesores y los niños, y su contribución al desarrollo infantil. Es así que, las buenas relaciones con los profesores se definen por una combinación de altos niveles de cercanía y bajos niveles de conflicto. La cercanía en las relaciones docente, niñas y niños se caracteriza por la calidez, el afecto positivo y la comunicación abierta. Por el contrario, el conflicto refleja la negatividad, la hostilidad y la dificultad para controlar el comportamiento de los niños (Pianta, 1999).

Finalmente, otro de los elementos a considerar dentro del análisis de este apartado se relaciona con la calidad de la interacción que demanda el trabajo entre las docentes parvularias, las niñas y niños y sus representantes, considerando así también, al manejo del espacio donde se desarrollan las actividades de desarrollo.

Con respecto al apartado de gestión docente es importante relacionar su análisis en función con las directrices que se han emitido desde el ente rector y que por ende regulan y organizan el trabajo docente. En este sentido a continuación se incluye un breve análisis de los estándares del “MANUAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA. Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente” (Ministerio de Educación, 2017b).

Este documento tiene como finalidad proveer al personal directivo y docente un conjunto de criterios que orientan la consecución de los Estándares de Gestión Escolar y de Desempeño Profesional Docente y Directivo en el marco de la normativa vigente. Aquí se propone orientar la gestión educativa a través de parámetros de calidad, así como asegurar principios de equidad y diversidad en la garantía de derechos. En dicho documento también se menciona que los cambios deben ser impulsados por los diferentes actores del sistema educativo y con base en los resultados de diagnósticos especializados.

Anexo al manual de estándares, se incluye una matriz con cada uno de los estándares de gestión escolar y desempeño, dirigido a directivos y docentes. Este documento se encuentra organizado en cuatro dimensiones con varios componentes en cada una de ellas. A continuación, se hace una reseña de cómo está compuesta cada dimensión:

En lo que se relaciona con la DIMENSIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, esta se encuentra organizada para trabajar la organización Institucional, el desarrollo profesional, la información y comunicación, y la infraestructura, equipamiento y servicios complementarios. Como se puede observar todos estos componentes hacen relación a la gestión del ámbito administrativo; es relevante ir sumando los elementos que tienen que ser cubiertos dentro de la gestión pedagógica. Si bien, no todos estos campos de acción son de responsabilidad del docente, son elementos de los cuales puede incidir directa o indirectamente la gestión docente dentro del aula y del proceso de aprendizaje.

En relación a la DIMENSIÓN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA, los componentes incluidos en esta sección son la de enseñanza y aprendizaje y la consejería estudiantil y refuerzo académico. El componente de enseñanza y aprendizaje, quizá el eje mismo de la gestión pedagógica, es el que orienta la acción de los docentes. Dentro del estándar de desempeño profesional docente se tienen las sub-dimensiones incluidas en la última columna de la siguiente tabla:

Tabla 6: Estándares de Desempeño Profesional Docente

DIMENSIÓN DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	Enseñanza y aprendizaje	D2.C1.DO6.	Elabora Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) en relación a los lineamientos de Planificación Curricular Institucional (PCI).
		D2.C1.DO7.	Elabora planificaciones microcurriculares de acuerdo a lo establecido en las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).
		D2.C1.DO8.	Demuestra suficiencia en el conocimiento de la asignatura que enseña en el subnivel.
		D2.C1.DO.9	Aplica estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular.
		D2.C1.DO.10	Promueve un ambiente de aprendizaje estimulador que genera participación del estudiantado

También se incluye la DIMENSIÓN DE CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y COOPERACIÓN, donde se tienen los componentes de Convivencia y participación escolar y el de Alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo. Es en esta dimensión que se asienta todo el trabajo interinstitucional que demanda la atención a la primera infancia.

Finalmente se tiene la DIMENSIÓN DE SEGURIDAD ESCOLAR, donde está el componente de Gestión de riesgos y protección. En esta sección dentro del estándar de desempeño docente se incluyen los siguientes estándares: “ejecutar los procedimientos establecidos en los planes integrales y los protocolos de gestión de riesgos”, y “comunicar a

la autoridad o al servicio de consejería estudiantil sobre situaciones detectadas que vulneren la integridad física, psicológica y sexual del estudiantado, según las rutas o protocolos establecidos”. La emergencia sanitaria COVID-19, amplió sustancialmente las responsabilidades dentro de esta dimensión. Aquí es donde se ha encaminado todo el trabajo de contención y vinculación entre docentes, niñas, niños y familias, para conocer sus condiciones y estado en general. Es importante anotar cómo se han incrementado las actividades dentro de este componente y de los estándares contemplados previos a una emergencia totalmente imprevista.

1.2.2 Gestión docente durante la pandemia

Cuando se revisa el rol de los docentes de educación inicial en el sistema ecuatoriano durante la pandemia, se pueden evidenciar las siguientes actividades tendientes a continuar con el proceso de aprendizaje a distancia:

- Establecer mecanismos de comunicación con los padres de familia y/o mediante correo electrónico, *WhatsApp*, llamadas telefónicas, etc.
- Apoyarse en los recursos educativos de la plataforma Educar Ecuador en la página <https://recursos2.educacion.gob.ec/encasa-inicial/>
- El docente debe ingresar y manejar la plataforma, para orientar a los padres, madres o cuidadores, en las experiencias de aprendizaje interactivas que pueden realizar en sus hogares.
- Los docentes de la oferta educativa ordinaria y extraordinaria (SAFPI) cumplirán con actividades técnico-pedagógicas, elaboración de planificaciones y material didáctico, ejecución de círculos o mesas de estudio/trabajo de manera virtual (mediante la plataforma *Microsoft Teams* u otros medios), con el objetivo de generar intercambios de conocimientos, experiencias y prácticas educativas. Adicionalmente, destinarán tiempo para la atención a padres de familia en caso de que se requiera solventar inquietudes, en cuanto al desarrollo de las experiencias de aprendizaje expuestas en la plataforma educativa u otras mediante mecanismos de comunicación virtuales.
- En cuanto a las Redes de Aprendizaje para Educación Inicial y Preparatoria, en lo posible seguirán con sus encuentros programados, siempre y cuando se los realice mediante mecanismos virtuales” (Ministerio de Educación 2020b, 5).

Las repercusiones producidas por la pandemia obligaron a que cada uno de los procesos vinculados a la escuela y al proceso de aprendizaje debieran adaptarse a una nueva realidad. En este sentido se han identificado algunos estudios de la región que ayuden a comprender cómo se manejó el sistema educativo en otros países. Dentro del estudio “Gestión educativa y calidad del servicio profesional docente durante la pandemia COVID-19”, realizado en Perú, por Quispe (2021), se concluyó que una adecuada gestión educativa incidió

positivamente en la calidad del servicio profesional docente durante la pandemia COVID-19. Mientras que el contexto curricular en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje no tuvo mayor incidencia en la calidad del servicio evidenciado. En cuanto a la dimensión administrativa financiera sí presentó una relación positiva significativa con la calidad del servicio profesional en el mismo contexto.

Mientras que en el estudio denominado “Gestión del cambio organizacional de los docentes de dos instituciones educativas en el contexto de pandemia por COVID 19”, de Álvarez (2021), sobre Perú, se hace referencia a que los directivos de las instituciones educativas, tanto privada como pública, requieren trabajar en mecanismos estratégicos frente a una situación de cambio como lo es la pandemia; de tal forma que permita a docentes y comunidad educativa reducir su impacto (Álvarez, 2021). En el mismo estudio, se estima necesario que los directivos y docentes mejoren el nivel de comunicación y de habilidades de interacción con el equipo docente, para fortalecer el vínculo y reducir resistencias a la adaptación. Se sugiere que los docentes tomen la iniciativa para fortalecer su autoformación en nuevas tendencias educativas (Álvarez, 2021).

De igual forma, Hernández et al (2021), afirma que las y los docentes tienen que desempeñar sus funciones en condiciones cada vez más cambiantes, móviles y llenas de incertidumbre. Los cambios que se han venido produciendo en los últimos meses, si bien previsibles en una parte, en la otra se han tornado impredecibles y llenos de incógnitas. Estos cambios, además, se han producido en ocasiones de forma exponencial y han contribuido a generar resultados que no eran esperados como efectos secundarios de los actos de enseñar y aprender. Entre ellos está la capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional del alumnado (Hernández et. al, 2021)

Las competencias referidas deben ser muy bien trabajadas si se pretende dotar a los docentes del suficiente liderazgo y capacidad transformacional en tiempos cambiantes y llenos de incertidumbre. Estas competencias relacionadas con la gestión docente se concretan, al menos, en los siguientes campos: capacidades científicas y técnicas, habilidades comunicativas, capacidad para gestionar conflictos y una disposición de entrega total a la misión de la organización.

Es necesario comprender la importancia del rol que cumplen quienes se hacen de cargo de la administración educativa en determinados contextos, pues todos los esfuerzos realizados en la gestión deberían estar orientados a la generación de calidad educativa, y esto, únicamente se logrará si se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno (Graffe, 2002), entonces, dirigir una organización en este contexto, implica que las acciones, estrategias, políticas y decisiones que se toman a nivel administrativo sean para la mejora educativa de manera continua donde los profesores son pieza clave pues actúan como mediadores para el proceso de aprendizaje de las niñas y niños, y el cumplimiento adecuado de sus funciones dependerá de los recursos, estrategias, incentivos que puedan percibir por parte de sus superiores (Aguerrondo, 2014).

1.3 Involucramiento de los cuidadores en educación inicial durante la emergencia sanitaria

El objetivo 1 del estudio sobre la situación de la educación inicial durante la emergencia sanitaria plantea identificar y analizar los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes. En concordancia a lo mencionado, en el presente y siguiente apartado se presentan los resultados del análisis de la información de campo.

Se plantearán los aspectos relacionados con el involucramiento de los padres y madres en la educación inicial de sus hijos y de la gestión docente durante la emergencia sanitaria. Dichos aspectos se estructuran a partir del trabajo de campo y los instrumentos aplicados para el levantamiento de información.

En primera instancia abordaremos los aspectos relacionados con el involucramiento de los padres en la educación inicial de sus hijos con base en los resultados obtenidos de la investigación de campo, para posteriormente referirnos a la gestión de los docentes, tanto en la oferta ordinaria como en la modalidad SAFPI, para conocer cómo operaron en el contexto de la pandemia para dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños a su cargo.

Participación de tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Según las autoras Caligiori e Ison (2018) “Los padres son los principales transmisores de valores, principios y normas y representan el soporte emocional de sus hijos. La retroalimentación que los padres realizan en relación con el comportamiento de sus hijos contribuye a la formación de las creencias de autoeficacia en los niños. Dichas creencias desempeñan un rol central en la regulación de factores cognitivos, afectivos y motivacionales que operan en el desarrollo de las capacidades involucradas en los logros sociales y del aprendizaje” (p.139), es por esto que se considera a los padres como los principales educadores de los niños, por ello la importancia de comprometerse con su rol parental para favorecer y potenciar el desarrollo de sus hijos e hijas.

En el contexto de la pandemia por COVID-19 y el cierre de las instituciones educativas, los padres de familia debieron asumir la educación de sus hijos en casa, casi en su totalidad, acatando las instrucciones dadas por los docentes con la finalidad de dar continuidad a los procesos educativos de los niños. En tal virtud abordaremos dicha problemática y los principales efectos que se produjeron en el rol parental.

De los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo en las diferentes zonas, se ha podido observar en las entrevistas a profundidad, que varios de los docentes manifiestan haber sentido mayor involucramiento de las madres y los padres durante las clases en línea y tareas a realizar durante la semana.

Según los docentes, el involucramiento de las madres y los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en preparar los materiales para las actividades con antelación, repasar lo aprendido durante la clase virtual fuera de horas de clase, enviar la evidencia del cumplimiento de tareas, mantener comunicación permanente con el docente:

Hay algunos padres que están muy involucrados, se los ve en cómo se dice la responsabilidad de cada padre en el hecho de que tienen los materiales que uno le pide para la clase, de que tiene todos sus trabajos, que se realizan, los cuidan, los mantienen y también los niños están siempre recordando las clases anteriores. Pero hay otros papitos que prácticamente empieza la clase y se conectan y no tienen tiempo de ver qué le pide la profesora antes de las clases, entonces el niño simplemente está viendo lo que los otros niños hacen y no le puedo decir ni total salga de la clase porque no tiene el material porque no lo puedo hacer porque no es culpa del niño sino que es culpa del padre de familia porque no tiene la esa responsabilidad de darse un tiempito para ver qué es lo que necesita y si en tal caso no tiene pues comunicármelo minutos antes para ver qué solución se le puede dar, sino que en ese momento no tengo las témperas me mandó un *WhatsApp* en un mensaje interno y yo búsquele aunque sea un marcador que la niña esté haciendo y no solo se deben los trabajos de los otros compañeros porque se va a dar cuenta de que ya no está haciendo nada y él solo está observando sino que la idea es que participe (4SDS1-29).

En cuanto a la modalidad SAFPI que ofrece un servicio educativo específico para responder a las necesidades pedagógicas de niñas y niños que no asisten a una institución educativa por eventualidades particulares, ya sean razones familiares, ubicación geográfica, circunstancias culturales o económicas, se observa una participación más activa de los padres de familia, puesto que las madres y los padres tienen el hábito de acompañar en casa a sus hijos en el desarrollo de actividades. Con las limitaciones de movilidad impuestas durante la pandemia, para garantizar la continuidad educativa, esta modalidad tuvo que impartirse de forma virtual, al igual que la oferta ordinaria.

Es decir, las características de esta modalidad de atención que capacita a madres, padres o cuidadores para participar directa y activamente en el proceso de aprendizaje de hijas e hijos, sin duda facilitó la participación de tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podría decirse que, durante el confinamiento por la pandemia, los hogares que aplican la modalidad de atención SAFPI lograron una ventaja frente a los hogares incorporados en la oferta ordinaria.

Las limitaciones impuestas a la asistencia presencial debido a la pandemia, elevaron la importancia de la participación de madres, padres y cuidadores en el acompañamiento a niñas y niños. Pero también visibilizó la complejidad de realizar el acompañamiento cuando madres, padres y cuidadores tuvieron que duplicar su esfuerzo por la atención de sus tareas laborales y del hogar, mientras duraron las restricciones de movilidad, en el momento más

complejo de la pandemia, sobre todo para las mujeres. El agotamiento físico y emocional, y la tensión propia de una situación extrema como el confinamiento por la pandemia, pudo constituir también un obstáculo para un eficaz acompañamiento y participación de padres, madres y tutores en modalidad virtual.

Es muy importante y nuestro proyecto sobre todo trabaja directamente con las familias porque es un servicio de atención familiar, cómo les decía esta semana les pasé diciendo a los padres de familia es un servicio de atención familiar para la primera infancia, es decir que usted no se tiene que perder la clase de su hijo conmigo y es muy importante porque no solo se ven beneficiados los niños, sino los padres también (...) entonces es muy importante que las familias siempre se involucren en este trabajo, y sobre todo de forma virtual (9QDS3).

Dentro de la modalidad de atención SAFPI los docentes señalan que el involucramiento de los padres ha sido mayor durante el tiempo de confinamiento impuesto por la pandemia ya que al no poder desplazarse a los hogares de las familias que recibían esta atención, los padres tuvieron que realizar el trabajo de enseñanza a sus hijos e hijas en casa con más dedicación.

Esta vez como que fue más completa, antes los papás solo estaban de observadores entonces como que ya en pandemia en el trabajo ahora sí tuvieron que incluirse en las actividades porque el papa tuvo que trabajar con el niño normas, reglas, hábitos y aparte de eso el papa tuvo que entender lo que la profesora está haciendo para desarrollar y tratar de ver estrategias, el papá le decía vamos a ver el papá tenía buscaba los medios para llegar y que entienden niño, entonces ahora sí como que hubo que participar, no todas las familias pero si la mayor parte, pero sí pero sí casi gran parte de las familias (9QDS3).

Sin embargo, los docentes de ambas modalidades también señalan que han notado una falta de participación de madres y padres, que se muestran menos involucrados con la educación de sus hijos. Aunque no son la mayoría, hay casos en los que la falta de involucramiento parental interfiere en el proceso de aprendizaje niñas y niños, sobre todo en el contexto de la pandemia en el que madre y/o padre era el principal responsable de acompañar a sus hijos con la educación desde casa, según lo mencionado por una entrevistada:

A ver hablemos de que el 100% de los niños es el papá, pero no todo el 100% es así responsable y están en contacto, pero hablemos que un 50% muy responsables, permanentes, están pendientes del otro 50% un 30% lo hacen de manera esporádica y el 20% es casi nunca (9QDO3-45).

Acompañamiento al proceso de desarrollo del niño

La mayoría de las entrevistas a padres de familia revelan que los tutores acompañan a sus hijos durante las horas de clase y al momento de realizar las actividades, hecho importante

ya que los niños de educación inicial requieren de supervisión permanente para el manejo de los dispositivos tecnológicos y necesitan un acompañamiento durante las actividades.

Yo acompañaba en las tardes cuando estuve libre, tomaba tiempo alrededor de media hora con mis hijos (3CHTO1-42).

Practicamos por ejemplo la clase si la profe Yasmín nos dio la clase el día lunes de medios de transporte yo estoy allí, pero llega papá a la hora del almuerzo y el momento que estamos almorzando papá preguntan qué aprendiste Mateo entonces Mateo le explica. Entonces Mateo dice después de comer puedo dibujar, perfecto dibuja no hay problema y en la tarde le comentamos lo que es el deporte nos vamos al trote, la bailoterapia tratamos de ayudarle a Mateo para que se desenvuelvan poco más para cuando esté en clases (2STS2-41).

Sin embargo, el tiempo otorgado al acompañamiento de los niños en muchos casos limitaría al tiempo de la actividad escolar y podría reducirse en función de la jornada laboral de los padres y del tiempo utilizado para las tareas del hogar u otras actividades de cuidado.

Por otra parte, según los relatos de los padres de familia, el hecho de pasar más tiempo en casa les permitió notar el progreso en el desarrollo integral de sus hijos, lo que motiva a los padres a continuar con el proceso de aprendizaje y a implicarse más en el acompañamiento, a pesar de las dificultades que atraviese la familia:

Sí, durante la pandemia como ya uno ya estaba en la casa y ya vivió lo que mis hijos compartiendo ahí, tuve que sorprenderme porque hablaba decía cosas que aprende, o sea, me decía los números en inglés cantaba algunas cosas en inglés, saludaba inglés cosa que la chiquita me sorprendió, o sea hubo mucho cambio, o sea al menos en mí, porque yo no pensaba decir chutica estará aprendiendo no estará aprendiendo pero cuando ya estuve yo ahí presenciando todo lo que pasaba, cosa que me sorprendió porque a pesar de todo los doctores, a mi hija la chiquita quisieron operar la cabeza cuando tenía 6 meses, (...) un doctor en Riobamba decía tiene que operar cuando crezca o sea no va a poder nada en los estudios o sea va a ser una niña así por último decir inútil pero yo preocupada porque ya con eso, como que se quedó en la mente cosa que como yo no veía cómo, y como le mencionaba, yo llegaba cuando estaba durmiendo, cosa que un poco preocupaba pero en el momento que yo viví o sea como que me sorprendió y también dije no bien que no hice operar y gracias a Dios hasta ahora ella es la o sea no estoy súper, súper dedicada (3CHTO3-26).

Cambios en el bienestar y desarrollo del niño

Los datos revelan que los padres de familia han prestado atención a los posibles cambios en los distintos aspectos del desarrollo de sus hijos, y en términos generales no han notado cambios significativos en ellos o en sus relaciones interpersonales.

En otro sentido, un grupo de padres manifiestan que en el contexto de la pandemia han podido observar cambios actitudinales en sus hijos e hijas vinculados a la poca o nula interacción con sus pares. Así lo menciona una madre de familia de una zona rural (Cacha) durante la entrevista en profundidad:

Si mi hijo pequeño a veces se molestaba no yendo a clases, también cuando no entendía bien la tarea que mandó la profesora se enojaba. Lo que yo hecho es ayudar en la parte anímica decir que todo va a pasar rápido y muy pronto va a regresar a clases. Bueno gracias a Dios se ha abierto la escuela y ahora ellos andan alegres a las clases (3CHTO1-42).

Más allá de entender cuáles fueron los principales cambios en el desarrollo de los niños, que serán analizados en el objetivo 2, los relatos de los padres de familia incluidos en esta sección permite determinar con profundidad, la capacidad de los padres de actuar sobre los cambios de comportamiento de los niños a raíz del confinamiento impuesto por la crisis sanitaria, probablemente no se habla sobre los cambios en el bienestar y desarrollo del niño, porque la atención a la salud mental en el país, en la esfera privada familiar, se aborda aún con recelo, vergüenza y temor.

Comunicación escuela-familia

Dentro del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, la comunicación con la escuela es un aspecto fundamental para la continuidad del aprendizaje.

En cuanto a la comunicación escuela-familia, algunos docentes afirman que ha cambiado a raíz de la pandemia ya que esta comunicación era más fluida cuando la modalidad era presencial ya que tenían contacto con los padres de familia o cuidadores a diario cuando iban a retirar o dejar a sus hijos en la institución educativa, lo cual permitía un seguimiento oportuno de las novedades presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, una docente de la oferta ordinaria institucionalizada de Quito, menciona que la virtualidad implica otras prioridades e impone algunas dificultades de conectividad influyendo de esta manera en la comunicación.

Sí, porque no es igual comunicar así físicamente que estar por un teléfono los padres de familia dentro de este tiempo de pandemia por la misma situación de la crisis como que han puesto más prioridad el trabajo y es verdad a todos nos pasó eso sí no tienen con que llevar la comida a la casa entonces ellos toman más prioridad para el trabajo. Antes de la pandemia era más significativo porque al momento que vine a dejar a los niños ya le veíamos a los padres y después que vinieran a retirar ya les podía comunicar con ellos, aunque a veces mandaban a primos hermanos lo que sea, pero era más efectiva la comunicación (9QDO1-39).

Por parte de las familias, la mayoría de tutores de los niños afirman haber tenido una comunicación regular a través de las plataformas digitales con los docentes de sus hijos y

aseguran que los medios de comunicación virtual ayudaron a manejar mejor la educación de sus hijos en la modalidad virtual: “Si tuve contacto con el docente de mi hijo por medio de teléfono. Si el docente me ayudó como debo hacer que mi hijo aprenda” (3CHTO2-39).

De otra parte, algunos docentes consideran que la comunicación con los padres de familia mejoró durante la pandemia ya que con las herramientas tecnológicas podían mantenerse más en contacto. Destacan que hay algunos padres que se involucran más que otros, independientemente de los medios utilizados para la comunicación entre escuela y familia, en modalidad virtual o presencial:

Más que antes, siempre llaman más los papitos de los niños que si son cumplidos - profe cómo estuvo mi hijo el día de hoy. Cuándo son temporadas altas me están llamando a las 7 o 7:30 o 8:00 - Cómo le fue a mi hijo, cómo estuvo, entonces para mí y para los padres creo que hasta mi hijo no se saca la máscara mis hijos nadie se saca la máscara nadie se está tocando nadie esto o sea a los niños. Claro que antes de venir se les dice porque ya les di una clase de las 10 seguridad cómo nos debemos sacar la máscara cómo nos debemos poner para que nadie se saca la máscara todo separaditos, profe me puede ir al baño como ya sé que uno quiere todos quieren entonces vamos todos los papás cómo le fue hoy Sí papito muy bien no se preocupe de igual manera yo en el chat y le pongo me pueden llamar o escribir a mi *WhatsApp* personal para hablar de sus niños, prefiero que me llamen antes que al final del año mi hijo cómo estuvo (2CDO1-40).

Los docentes de la oferta SAFPI destacan que la comunicación entre docentes y cuidadores mejoró a raíz de la pandemia ya que los padres estaban desde antes más involucrados con el proceso de aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, notan también que la comunicación si ha sido diferente y han encontrado dificultades ya que de forma virtual no se logra transmitir las instrucciones a los cuidadores de la misma forma que se hacía cuando se trabajaba con ellos directamente en el hogar, además de encontrar dificultades relacionadas a los dispositivos tecnológicos y al acceso a una conexión internet.

Yo creo que un poco, un poquito sobre todo porque no podemos desplazarnos mejor, de lo que nos desplazamos, conversar bien, comunicarnos mejor con los padres de familia, cuando nos íbamos a territorio les explicábamos como le dije anteriormente bonito desgranándole todito, los padres de familia en cambio ahora sí que me preocupo, si se van a acabar los megas, pero profe rapidito porque ya creo que se me acaban los megas, o ya mismo se me acaban los minutos, sobre todo eso (9QDS3).

1.4 Gestión docente en educación inicial durante la emergencia sanitaria

Ante la crisis sanitaria, los servicios de educación inicial en sus distintas modalidades de atención cambiaron progresivamente con el fin de adaptarse a la “nueva normalidad” para así permitir a los niños continuar con su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Docentes, padres y niños tuvieron que encontrar los medios para garantizar dicha continuidad, con la particularidad de que la modalidad a distancia tuvo que implementarse de manera abrupta. En este apartado veremos cómo han gestionado los docentes este cambio de modalidad, qué dificultades han encontrado y cómo han aplicado las herramientas pedagógicas establecidas por el MINEDUC según la información recolectada durante el trabajo de campo.

Bienestar del docente

Frente a las medidas sanitarias decretadas por la pandemia de COVID-19 el confinamiento provocó diversas consecuencias en la salud física, psicológica y emocional de los docentes, quienes tuvieron que aplicar nuevas estrategias metodológicas para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje y realizar adaptaciones curriculares ajustadas a la realidad de cada localidad y modalidad de atención, trabajando en condiciones diferentes a lo habitual y con el limitante de la falta de contacto físico con los grupos de niños a su cargo. Los efectos en la salud y bienestar de los docentes fueron mencionados por un alto porcentaje de los entrevistados:

Sí, mi hija tuvo esto el año anterior. No he sentido nada, primero he subido de peso como no tienen idea. Segundo he tenido (...) ahora me hicieron un examen, una resonancia magnética. Nunca he tenido claustrofobia ahora lo tengo, nunca he tenido eso de que tengo terror a estar encerrada ahora lo tengo. Ha sido un proceso muy duro he tenido que usar lentes, me dio un problema de los ojos recién me estoy recuperando. El estrés ni se diga creo que ahora tomamos más pastillas, que nunca he probado pastillas hasta inyecciones me han puesto entonces sí ha sido un proceso muy duro por la carga de trabajo. Yo creo que no solo para nosotros, para el padre de familia también ha sido demasiado, o sea el cuidarse, el estar en la casa, estar encerrado sin saber qué va a pasar después porque nada es cierto, hasta el momento que va a pasar entonces todo esto aún no le ha mantenido como estresado cansado, más que todo el encontrar soluciones para uno mismo y no poderlas hallar, antes decir algo pasaba un paro por ejemplo el paro pasado y ya, pero ahora esto es algo que no se sabe cómo va a venir o va a surgir nuevamente, entonces si hay esa incertidumbre y causa estrés demasiado (9QDO3-45).

Por otro lado, un alto porcentaje de docentes de la modalidad SAFPI fueron desvinculados durante la pandemia, lo que tuvo muchas consecuencias en su estado anímico y estabilidad familiar y personal, incrementando más la sensación de incertidumbre por la falta de empleo.

Sí en mi casa me afectó bastante porque cuando inició la pandemia nos desvincularon y yo fui una de ellas entonces prácticamente yo estuve sin trabajo el primer año de pandemia. Estuve sin trabajo entonces para rematar estaba embarazada entonces fue todo un lío y yo también tenía créditos tenía un crédito que recién lo había sacado para adquirir un carro todo fue malo para mí ese año entonces ahora aún sigo endeudada y el sueldo que tengo pues se me va todo en deudas (4SDS1-29).

Otro de los aspectos relacionados al bienestar de los docentes se refiere a la carga laboral. Varios de los entrevistados manifiestan un aumento en sus horarios de trabajo, situación que les causó estrés, dificultades en su vida personal y cambios en su estado emocional. A partir de la aplicación de la metodología de análisis en grupo se identificó una sobrecarga laboral en las docentes de todas las localidades que formaron parte del estudio de campo.

Según lo mencionado por los docentes de la oferta ordinaria institucionalizada, la sobrecarga de trabajo no obedece únicamente al número de horas clase, sino más bien deviene de la exigencia de una excesiva documentación administrativa por parte de los directivos distritales. La condición de sobrecarga laboral se encuentra agudizada en Quito, en donde de forma general las docentes perciben un ambiente hostil de trabajo mismo que se vincula a la creación de los nuevos mecanismos de vigilancia implementados durante la modalidad virtual. En caso de la modalidad SAFPI, esto sumado a las inquietudes de los padres que, ante la falta de la presencialidad y experiencia en la educación a distancia, expresan sus dudas fuera del supuesto horario de trabajo:

No tenemos horario, yo creo que somos 24/7 porque a los padres de familia usted no le puede decir que no. Bueno si les decimos de tal a tal horario dependiendo de la jornada, pero en realidad a un padre de familia que a usted le llamé “profe necesito esto por favor me puede ayudar” usted no le puede dejar porque quién sabe, usted el momento adecuado que necesite ese papá entonces realmente no tenemos un horario específico. Tenemos en papeles y en palabras, pero realmente a la hora de los hechos no se cumplen, más inclusive acá en el distrito nos llaman a reuniones y no es que respetan el horario. En la tarde aquí dentro de la institución hemos procurado este año ponernos inclusive horarios para reuniones porque el año anterior eran reuniones también al 1000, tenía tres reuniones, las clases, más tarde más reuniones, entonces era muy estresante este año se ha procurado reglas básicas, por ejemplo, de lunes a viernes: los martes tenemos atención a padres entonces los martes podemos hacer reuniones. Los días de lunes miércoles y jueves y viernes de 12 a 2 de la tarde podemos tener reuniones con la señora directora; entonces, así como que ya vamos normalizando, porque si es duro. Usted no podía como antes en la normalidad usted trabajaba en la tarde entonces la mañana utilizaba para sus cosas personales con que

no toque su horario de trabajo, ahora no podíamos hacer eso porque cualquier rato nos llamaban y reunión y si no contaba con datos a poner datos ese rato entonces si es un poco complicado (9QDO3-45).

Comunicación con actores de la comunidad educativa

En cuanto a la comunicación existente durante la pandemia los docentes afirman haber estado en contacto permanente con los distintos agentes del sistema educativo, como directivos, miembros de la comunidad educativa, otros docentes, padres y niños a través diferentes plataformas digitales tales como *WhatsApp*, *Teams*, *Zoom* o llamadas por celular.

Sin embargo, los docentes de ambas modalidades se encontraron con varias dificultades para mantener la comunicación con los padres de familia que a veces no tenían conexión a internet o dispositivos tecnológicos. En este caso los docentes se desplazaban a los hogares de las familias que no contaban con equipos tecnológicos o conexión a internet para poder entregar y recibir las actividades planteadas en las fichas de trabajo y darles el acompañamiento necesario para que puedan ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje.

Con los docentes, padres de familia, estudiantes, siempre hemos estado en contacto a pesar de que ha habido dificultades porque algunas familias no tenían celular, no tenían internet. Bueno después durante la pandemia fuimos ya tomando como que el ritmo de vida, tuvimos que salir a campo, a buscar, hacer las visitas familiares, recibir las actividades en físico, dejar el material en las casas y todo lo demás, asimilando (9QDO1-39).

En cuanto a las autoridades distritales, los docentes manifiestan no haber estado en contacto directo con ellas, ya que eran las autoridades de la institución quienes se ocupaban de estas comunicaciones y les transmitían la información directamente. Los motivos de las comunicaciones con el distrito eran principalmente para la planificación y organización del trabajo en las instituciones:

Bueno es que nosotros como es a nivel jerárquico la autoridad es la que se mantiene. Bueno el distrito lo que corresponde a organización de lo que es matrices, organización de la institución, de la infraestructura, de la organización de los planes, y todo eso tenía la señora directora (9QDO3-45).

Con respecto a la comunicación con otros docentes, la misma era permanente y tenía por objetivo planificar las actividades a realizar y aclarar cualquier inquietud común dentro de la modalidad virtual:

Nuestro propósito en sí como nosotros trabajamos por subniveles entonces nos reuníamos cada subnivel para analizar el sistema de trabajo, las dificultades e inconvenientes que hayan con padres de familia, estudiantes, a quién se va a dar seguimiento, visita familiar si el niño tiene problemas de conectividad, si no logra por ejemplo a veces era difícil que los niños se adapten de un día a otro manejar una

computadora, un celular, los programas mismo hasta para nosotros entonces eran las maneras de ir buscando tal vez capacitar a los padres ir manteniendo comunicación con ellos para ir desarrollando las diferentes dificultades de cada nivel (9QDO1-39).

Organización y gestión de la modalidad en línea

En el contexto de la pandemia los docentes tanto de la modalidad ordinaria como de la oferta SAFPI enfrentaron los desafíos que implicaba pasar de la presencialidad a la virtualidad de manera sorpresiva. Los cambios generados en la modalidad de trabajo de los docentes se enmarcan en un proceso de adaptación a la virtualidad que se efectuó rápidamente y sin preparación previa, para así dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños. Los docentes se enfrentaron a la necesidad urgente de aprender a utilizar las diferentes plataformas tecnológicas adoptadas para impartir las clases de educación inicial, pero también hubo que realizar adaptaciones curriculares para aplicarlas en la virtualidad.

Las y los docentes relatan que se enfrentaron a varios retos en el proceso de adaptación a esta modalidad, entre ellos, problemas de conectividad que afectaron a ellos y a los niños de su clase, y al desconocimiento del manejo de las plataformas digitales, que demuestra una brecha de aprendizaje digital de los docentes:

Cómo les mencionaba es un reto porque ha habido muchas y complejas actividades didácticas que no las conocíamos ... desde el hecho de manejar una computadora que antes era lo básico, en cambio ahora después de eso aprender desde el manejo del *Zoom* de cómo compartir una pantalla, de cómo rayar una pantalla, es un reto para nosotros como docentes, para unos más y para otros un poco más todavía, entonces yo creo que sí fue complejo, sí fue estresante pero al mismo tiempo fue gratificante porque ver las caritas de los niños ante - ay mi profe me presento qué emoción puedo rayar la pantalla qué emoción un video que pueda yo compartirlo un juego sí fue emocionante para nosotros también que hay otras formas para aprender (9QDO3-45).

Ante estas dificultades, los docentes de todas las localidades tomaron la iniciativa de capacitarse para reducir las brechas tecnológicas (aprendizaje digital) a partir de jornadas de capacitación gratuitas impartidas por universidades o por el MINEDUC, o buscando por su cuenta asesorías particulares para el manejo de plataformas.

Auto educarme, auto aprender muchas cosas porque puedo manejar la computadora, sé algunos programas se podría decir que lo básico defenderme *Word*, *Excel*, *PowerPoint* pero más de ahí a una plataforma conectarme que a crear un link la verdad fue nuevo primero fue un auto educarme, nunca nos dijeron en una reunión haz esto y esto se tiene que hacer, entonces, por ejemplo, el *Zoom* nunca lo he manejado por qué no me ha hecho falta se podría decir, entonces en las redes de aprendizaje compañeras el tema que se va a ver es *Zoom*, incluso la coordinadora de ese entonces “profe le molesto, deme unas clases privadas del *Zoom*, nunca le conocí a la profe porque ella es de Ascázubi, entonces muy abierta la profe quiere que la llame en *WhatsApp* o

quiere que lo hagamos por *Zoom* mismo profe en lo que usted se acomode entonces lo hacíamos por *WhatsApp* y en la computadora me iba diciendo paso por paso y lo iba anotando porque la verdad *Zoom* no se le ocupaba (4SDS1-29).

Otra dificultad que enfrentaron los docentes en la modalidad virtual se relaciona con la incertidumbre sobre la adquisición de competencias a través de la enseñanza virtual. Esta dificultad se expresa a partir de dos elementos presentes en el relato: dificultades de comprensión de los niños por el hecho de recibir la clase a través de la plataforma tecnológica e inquietudes sobre la adaptación de los materiales de aprendizaje a dichas plataformas:

El primer desafío prácticamente es llegar al punto, significa que el niño me entendió el niño supo lo que yo le quería transmitir, ese ha sido el desafío más grande porque muchos de los niños pues uno le puede decir maravillas pero como ellos no están atentos, ellos no entendieron no saben de qué estoy hablando o no supieron ver el material que les presenté entonces he quedado cómo se puede decir a medias y no se llegó al punto de que el niño sepa de qué estamos trabajando, ahora estamos trabajando los animales domésticos les presento videos les presento las canciones de la granja de Zenón que a ellos les gustan mucho, pero si yo no presenté material adecuado o si ellos no me pusieron atención pues nunca van a darse cuenta o yo me di cuenta que ellos nunca se enteraron que yo les estaba viendo los animales domésticos o los animales de la granja entonces eso ha sido como el más grande desafío es que llegar aquel niño capté toda la información que yo quiero darle y absorba todo eso (4SDS1-29).

A la dificultad relatada en el párrafo anterior se suma el escaso acompañamiento activo e implicación de los padres y madres, en la educación de los niños y niñas de las zonas rurales, disminuido además por la modalidad virtual de enseñanza. Esta dificultad se relaciona con la condición socio-económica de las familias campesinas de Cacha y Cayambe, que dependen del trabajo diario de subsistencia, condición que impide el acompañamiento a los hijos e hijas durante las jornadas de trabajo.

Muy duro porque los niños pequeños tienen que estar acompañados por los padres de familia en un momento de conectividad entonces los padres de familia en la zona rural, no ha habido ese aislamiento sino más bien ellos han trabajado, ellos han trabajado, han estado en la chacra y ya pues no tiene tiempo entonces son muy chiquitos, entonces no pueden entrar, aunque tenga su tecnología, eso pasó (4PD04-52).

Herramientas y recursos educativos

Otro de los aspectos relacionados a la gestión docente se vincula con los medios con los que contaban los docentes para desarrollar su trabajo, en este sentido las herramientas y recursos educativos empleados, según lo mencionado por los entrevistados, se referían a las fichas pedagógicas propuestas por el MINEDUC, a partir de las cuales los docentes proponían las

actividades diarias a desarrollar con los niños durante las clases. Además de eso utilizaban videos preparados por ellos o tomados de *YouTube* que se difundían por distintas plataformas. El uso de estas herramientas como *Youtube* o *PowerPoint* eran utilizados para llamar la atención de los niños ya que a través de la pantalla varios de ellos perdían la concentración bastante rápido, como lo menciona una docente entrevistada:

Bueno en este caso manejo lo que es las láminas virtuales en PowerPoint realizó con animaciones porque los niños se aburren de verme (risas) entonces lo que uno quiere hacer es llamar la atención y hay que a los niños tratar de conquistarlos entonces por ejemplo, les pregunto como diagnóstico que te gusta -a mí me gusta Sonic, a mí me gusta Peppa, hago mis presentaciones voy a presentar el color tal voy a presentar el número tal vamos a contar, vamos a ver cuando trabajamos los sonidos onomatopéyicos. Por ejemplo, me dicen en las láminas de PowerPoint y me descargué imagen en gift, ahí cómo se animan cómo iban saliendo las imágenes yo rápido activaba mi micrófono y decía – wow mira entonces ahora vamos a trabajar los sonidos, pasaba, pasaba, pasaba y les hacía los juegos y los niños trabajaban bien y como teníamos en *Zoom* la opción de interactuar que les ponía la hoja y les decía haber por favor activa tu lápiz en tu pantalla y vamos a hacer esto señálame o elige color que tú quieras y vas a rayar como tú quieras, elige, entonces era la clase y los guaguas activaban la pantalla -profe ya quiero trabajar, entonces como que presentarles desde mi pantalla no servía, presentarles en lo virtual, ellos sí, así en *PowerPoint* (9QDS3-29).

En cuanto a los recursos educativos empleados por los docentes, se utilizó principalmente las fichas pedagógicas impartidas por el MINEDUC. Las actividades propuestas fueron adaptadas por los docentes para acoplarlas según las necesidades de los niños y niñas. Si bien las fichas pedagógicas dieron soporte a la gestión docente, estas no estaban acordes a la realidad, ni seguían una secuencia cronológica. El tener que adaptar las fichas pedagógicas exige a los docentes más esfuerzo y tiempo y por ende suponía una carga laboral más elevada. Además de las fichas pedagógicas, los educadores utilizaban otras plataformas tecnológicas tales como *Youtube* o *PowerPoint* para convertir sus clases más atractivas para los niños ya que, al estar sentados detrás de una pantalla sin poder realizar las actividades lúdicas, perdían la concentración rápidamente.

En nuestro caso que es el SAFPI y trabajábamos de manera virtual y nos ponían actividades como, le pongo un ejemplo jugar al Mirón Mirón, entonces yo decía como juego con los niños al Mirón Mirón, sí estamos (...), o me ponían jugar a las ollas encantadas yo decía y ahora, qué hago, entonces me tocaba inventarme qué hacer con mis niños para llegar al objetivo que de ellos era enseñar el juego tradicional de las ollas encantadas (...). osea habían actividades que la verdad no iban de acuerdo a la realidad de nosotros, trabajando con niños cómo digo nosotros trabajamos con los niños, por lo general de bajos recursos económicos, por eso no les mandan a los

niños a las escuelas regulares, entonces decirle al papito sabe que papito, para la próxima clase tenga una olla encantada, entonces chuta si ..., entonces como que me tocaba adaptarme a mi realidad, papitos para la próxima clase un cartón, vamos a crear una olla encantada (3CHDS1-30).

A pesar de la suspensión de la educación presencial a causa del confinamiento, es relevante mencionar que los docentes reconocen la complementariedad de las actividades cotidianas de los niños y niñas de las zonas rurales, en la adquisición de algunas destrezas que, en otras circunstancias, se adquieren y refuerzan en el salón de clase.

En esencia, se valoró positivamente la experiencia cotidiana y la relación con el medio en el proceso de aprendizaje de niños y niñas en zonas rurales, como complemento y refuerzo de la educación a distancia, en la necesidad y expectativa de superar las dificultades que enfrentaron los docentes en esta modalidad:

Eh...un poquito casi no, no acogió los niños indígenas porque, porque por ejemplo decía haber guarda la ropa, ayude a este, doblar la ropa entonces ellos ya son un poquito más desarrollados en psicomotricidad; por ejemplo, ellos ya en esos días de pandemia no estaban en la casa sino estaba en las chacras, mejor dispersados lejos; entonces casi ellos no, no estaban juntos mejor entonces, por lo tanto, los niños estaban en su actividad, en su actividad agrícola, actividad que ayuda a desarrollar la psicomotricidad, mejor ellos estaban ya practicando otras cosas, otro mundo diferente (4PD04-52).

En todas las localidades que participaron en el estudio, las herramientas y los recursos utilizados fueron los mismos para todos los niños de educación inicial, tanto en la modalidad regular como en la modalidad SAFPI excepto en algunos casos en los que los padres no tenían acceso a una conexión a Internet o con alumnos que tenían ciertos problemas de aprendizaje o desarrollo de destrezas.

Los y las docentes tuvieron la voluntad de realizar un acompañamiento personal y presencial a sus estudiantes, cuando eso fue posible, para resolver problemas relacionados con el acceso a herramientas y recursos:

Siempre veo con qué niños estoy trabajando entonces si es que alguno tiene algún problema yo llamo aparte y le explico de otra manera en caso de que estoy viendo de que no me captó porque gracias a Dios tengo 20, no son muchos que yo puedo optar con cada uno de ellos a ver mi hijo que hicimos voy nombrando, yo aquí si pido que todos apaguen el micrófono y que solo el niño que yo lo nombre prenda y me contesta; hasta ahorita no tengo este problema, el año anterior con la niñita que sí se me conectaba, a veces o que no me conectaba, con ella, como le digo, salí a territorio entonces le llevaba todos los materiales para que ella pueda trabajar pero ya ya no tengo ningún problema (2CDO1-40).

Por parte de los tutores y padres de familia, algunos de ellos consideran que las fichas pedagógicas o tareas enviadas por los docentes eran de fácil comprensión. Excepto en algunos casos en los que los padres de familia tienen algún nivel de analfabetismo funcional, que dificulta su participación y oportuno acompañamiento en las actividades de los niños, especialmente en las zonas rurales: “No, fichas no eran fáciles de comprender como yo no sé leer bien se me hizo difícil y creo que no aportaron mucho en aprendizaje de mi hijo” (3CHTO2-39)

Por otra parte, una dificultad encontrada por los docentes de la modalidad SAFPI en relación a herramientas y recursos, particularmente con las fichas de aprendizaje y el material solicitado a las familias para trabajar las actividades, tiene que ver con las condiciones económicas de los hogares para el acceso a materiales didácticos. Docentes y tutores han tenido que adaptar las actividades en función de sus posibilidades económicas como podemos observar en el siguiente relato.

Esas fichas de aprendizaje, o sea nuestro proyecto igual se trata de que los papás no gasten no inviertan tanto en las cosas, en los útiles escolares, sin embargo en muchas fichas piden algunas cosas que nos toca pedirles a los papás, obviamente entonces algunas fichas eran contradictorias, algunas fichas nos pedían más de lo que nosotros podríamos pedir, entonces algunas fichas eran adecuadas, otras fichas como que no, imagínese que los papás estaba en eso de que quieren que los niños aprendan los colores, las vocales, los números y en las fichas era hoy día helados, la siguiente semana el jugo, la siguiente semana lavo los platos, en cambio bueno nosotros nos manejábamos allá como dando las actividades para que en la cocina cuenten los limones, trabaje con las cucharas, mira de qué color es la manzana, mira de qué color es la fruta, y ya pero si es complicado con estos elementos con estos alimentos, porque algunos padres de familia tampoco lo pueden adquirir entonces, si es que yo no pido colores porque los papás no tienen, tampoco podría pedir manzanas, naranjas, limones para que ellos aprendan entonces si es un poquito complicado las fichas de trabajo (9QDS3).

Programa de televisión y de radio del Ministerio de Educación

Los docentes y tutores de todas las localidades manifiestan que el programa de televisión “*Aprender la tele*” y el programa de radio “*Aprendo FM*”, no contribuyeron de forma eficiente para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Los programas casi no mucho, yo le sugería a las familias para que puedan observar reforzar y trabajar pero los niños no tenían mucho interés solo cuando salía la profe (9QDS3-29).

O sea sí se les decía a los papás que observen, que había un espacio para trabajar con pequeños (...) les decíamos a los papás, pero como nuestro horario era apretado, por decirlo así, no teníamos la oportunidad de trabajar viendo la tele, o *Aprender la tele*

como decía el nombre del programa, sin embargo no, no pudimos trabajar con eso, pero sí les decíamos que vean pero dudo que lo hayan visto (9QDS3).

Si bien los docentes sugerían a las familias que sus hijos vieran o escucharan los programas, muy pocos de entre ellos lo hacían. Excepto en el caso de la comunidad de Cacha en Chimborazo donde se registró la utilización de estos recursos audiovisuales en televisión y radio, probablemente debido a la falta de conectividad a internet en la zona rural. En este sentido, estos recursos fueron útiles en los lugares donde no existía una conexión a internet y permitieron dar continuidad al proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Mi hijo nunca recibió clase en línea por falta de internet solo aprendió por las guías de docentes, también sabía ver televisión que daba clase a los niños y sabía decir que le gusta aprender. Eso programa de televisión una vez a la semana (3CHTO2-39).

Percepción del desarrollo infantil durante la pandemia

Durante el trabajo de campo en las diferentes zonas se indagó sobre la percepción de los docentes de los avances y retrocesos en el desarrollo infantil al adoptar la modalidad de educación en línea.

Las actividades realizadas en modalidad presencial son de orden didáctico, lúdico y requieren de contacto físico e interacción entre pares, situación que, en la virtualidad, aseguran los docentes, no se logra en su totalidad, dificultando así la adquisición de todas las destrezas y habilidades contenidas en el Currículo de Educación Inicial.

Al pasar a la modalidad en línea en la cual se redujeron las horas de clases a media hora por día y a pocos días por semana y en la que se tuvo que adaptar las estrategias metodológicas utilizando herramientas virtuales tales como *PowerPoint*, *Youtube*, entre otras, para dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños y niñas de educación inicial, algunos docentes coincidían al observar retrocesos en los procesos de desarrollo de los niños. En esta línea una de las docentes de la oferta ordinaria institucionalizada, ante la pregunta *¿Cuántos de los niños de su clase han conseguido seguir de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje?* Señalaba que: “Qué pena ahí sí que le diré que de los 30 hablemos de unos diez” (9QDO3-45).

En contraste con lo antes mencionado varios de los docentes entrevistados afirman no haberse percatado de estos retrocesos, ya que han estado en constante comunicación con los niños y han destacado la participación activa de los padres de familia quienes han permitido que sus hijos sigan de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Unos veinte y cinco de treinta porque eran las mamitas bien dedicadas a ellos para ayudarles, para hacerle como tenían que hacer, les explicaba y entonces sí, sí, tenía el apoyo de las mamitas (4SDS2-38).

Sí porque están en constante comunicación conmigo. Me preguntan si tienen alguna dificultad. Hay otros padres que no tienen conectividad, ellos quedamos en que solo me iban a mandar la actividad yo les mando la sugerencia, pero como solo se ve en fotos no se puede (9QDO1-39).

Sistema de evaluación y seguimiento

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de constante seguimiento y evaluación por parte de los docentes, en este sentido los docentes afirman haber utilizado varios métodos incluyendo la lista de cotejo implementada por el MINEDUC, con la finalidad de monitorear el proceso educativo. El método de evaluación privilegiado es la observación de las actividades diarias realizadas durante el horario de clase establecido, tal como lo sugieren los lineamientos para la evaluación en el nivel de educación inicial y el subnivel de preparatoria en el contexto de la emergencia sanitaria, en el cual se sugiere que “es necesario manejar la observación como técnica de evaluación misma que debe ser continua, de manera que se pueda contar con base suficiente para que los niños y niñas logren el mayor desarrollo de sus habilidades, así como también se utilizará la entrevista y el diálogo con los padres de familia, o representantes” (Chico, Mónica, & Bedoya, 2019, p. 7). Estos métodos de evaluación han sido utilizados por los docentes de localidades urbanas (Quito, Santo Domingo, Portoviejo) y rurales (Cayambe, Cacha, Alausí) para evaluar el progreso de los niños y niñas.

Se utiliza la observación como primer técnica, y dentro de esa observación para ir nosotros recabando información a las listas de cotejo para poder tener algo y luego eso se va al Carmenta, se pone ahí pero no son un 100% que se puede observar (9QDO1-39).

Yo creo que la observación es el principal medio que uno tiene como docente para darse cuenta de sus estudiantes, si están logrando o no (4PDO1-48).

Bueno las técnicas de evaluación prácticamente nosotros tenemos la lista de cotejo que se realiza mediante la observación pues entonces dificultades no tantas porque ya por medio de la observación o de las preguntas que yo le realizo a los niños me puedo dar cuenta si está o no está trabajando en casa (4SDS1-29).

Según las entrevistas a profundidad realizadas a los tutores, las madres y los padres de familia participan igualmente al proceso de evaluación enviando las evidencias de las actividades solicitadas por los docentes además de realizar un seguimiento de los conocimientos adquiridos durante las sesiones de clase:

Sí, me ha tocado preguntarle las cosas que él ha aprendido esas cosas y mandarle los videos a la profe (9QTO3-37).

Sí, he participado muy poco, te diría que por medio de preguntas de lo que aprende todos los días y solo eso nomas podido hacer (3CHTO2-39).

A pesar de la poca o mucha participación de los padres en los procesos de seguimiento y evaluación de sus hijos, por las diferentes situaciones ya mencionadas anteriormente, cabe señalar que dicho involucramiento no determina en su totalidad que el niño esté aprendiendo, en tal sentido los docentes han tenido que adaptar estas estrategias de evaluación y seguimiento para poder encontrar la forma de evaluar realmente las habilidades y destrezas que los niños deben desarrollar a su edad. Esto supone un esfuerzo extra para el docente quien tiene que buscar constantemente una forma de recibir evidencias reales para poder evaluar a los niños y niñas.

Súper fuerte, nosotros este año que estoy con inicial hemos decidido basarnos en lo que es video y lo que es fotografía. Estamos trabajando un promedio de 3 videos semanales y dos fotografías por el mismo hecho de que una fotografía la manda hecho por el papá y nosotros no evidenciamos el trabajo, en cambio video se necesita más esfuerzo del guagua para poder hacer. Hemos visto muy buenos videos, hemos visto muy buenas ideas entonces esto nos hace de notar que se hace un trabajo previo para poder hacer el producto, que tome una fotografía no la podemos evidenciar vemos el trabajo hecho y no sabemos quién lo hizo entonces por eso hemos cambiado esta parte intentamos con el audio solo audios pero tampoco nos fue tan bien y también nos daña esta parte de hacer los portafolios digitales porque el audio guardado sale por otro lado entonces preferimos los videos y las fotos (9QDO6-37).

En torno al oportuno seguimiento del proceso educativo, y de acuerdo a lo manifestado por varios de los docentes entrevistados, existe un nudo crítico al momento de tener que realizarlo a distancia y a través de dispositivos tecnológicos o de evidencias enviadas por los padres, ya que muchos de los docentes constataron que las actividades realizadas en casa no eran hechas por los niños si no por los padres, lo cual dificulta el trabajo del docente para detectar qué destrezas y habilidades estaban desarrollando los niños y niñas.

Ayer hacia el entorchado trato en la pantalla de que me vean de que me miren de que todo pero al final como le comentaba con las compañeras la mitad de trabajo lo hicieron los papás y la mitad de trabajo hicieron los niños cuando me mandaron la foto yo veía unos entorchados flojos será hecho del niño y venía otros entorchados perfectos hasta la línea eso no me hace un guagua de 4 años (9QDO6-37).

Claro que sí, porque si hago una técnica observación con ellos, no todos los estoy viendo y no sé si en realidad esté haciendo tal tal actividad que yo quiero calificar en ese momento (4PDO1-48).

En la observación no se podía ver lo que hacían los niños entonces eso fue muy dificultoso en la entrevista si podía dialogar, pero igual no se podía estar en contacto y las fichas de observación sirve para poder llenando en las clases presenciales e ir

observando al niño durante todo el día Qué actividades no más se realiza y Llenar las fichas de observación en media hora en clases de línea no es posible (3ADO2-33).

Por otra parte, los docentes manifiestan igualmente que no es posible evaluar todas las habilidades y destrezas de los niños a través de una pantalla ya que hay competencias como la de convivencia que se evalúa entre pares, como lo manifiesta el docente en la siguiente cita:

La convivencia no se trabaja, en este ámbito de convivencia se evalúa entre pares y no hay pares entonces no puedo y la plataforma a mí me exige que yo evalúe y que no ponga por si acaso iniciado o en proceso, a mí éticamente me parece pésimo que yo tenga que mandar a un niño adquirido cuando dice se relaciona con sus pares si yo nunca lo he visto relacionarse con sus pares (9QDO6-37).

Las dificultades encontradas en el sistema de evaluación y seguimiento suponen que no se sepa con certeza cuántos niños están siguiendo de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, se podría suponer que al retorno a la presencialidad el docente deberá identificar cuáles destrezas no han sido desarrolladas por los niños durante las clases virtuales y trabajar para reforzarlas.

Gestión y seguimiento del bienestar de los niños

A través de la encuesta socio emocional aplicada por el MINEDUC, al inicio y al final del año, y con el soporte del DECE correspondiente, los docentes pudieron realizar un seguimiento al bienestar psicológico y emocional de los niños:

Físico realmente, no, psicológicos si, y estábamos haciendo esto de las entrevistas socioemocionales que se aplicó el año anterior y este también. De acuerdo a los lineamientos, pues primero a nivel mío personal con el padre de familia luego sí ya veo que ya la situación es compleja acudimos al DECE, y el DECE se encarga de hacer todo el seguimiento y la ruta de acción (9QDO3-45).

En otros casos, los docentes afirman no haber realizado un seguimiento al bienestar físico, psicológico y emocional de los niños, pero buscaron por sus propios medios para ayudar a los niños con dificultades incluso desplazándose a sus hogares:

Yo lo que hago es investigar, cómo voy a ayudarle a él, cómo impartir yo las clases a la persona que tiene discapacidad, investigar y prepararme y también pedí a la mamita según la discapacidad pedirle algún informe algún diagnóstico del especialista que me recomiende a mí como yo puedo trabajar (4SDS2-38).

Gestión del retorno a la presencialidad

Al mes de noviembre, la mayor parte de instituciones educativas en las que se realizaron las entrevistas a profundidad y análisis de grupo, no habían retornado a la presencialidad; sin

embargo, algunas ya tenían su Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE)¹ y habían retornado de manera semipresencial. En la formulación del PICE participaron varios docentes pertenecientes a las instituciones educativas. Según la información levantada, cada docente se encarga de trabajar en un ámbito específico del PICE:

Todos los compañeros a la final trabajamos, tuvimos tarea para realizar, a unos les tocó hacer la cuestión emocional, la cuestión de convivencia, la cuestión de aulas cómo van a estar distribuidas, si tenemos todas las adecuaciones, entonces eso también, todos participamos en grupo (9QDO2-51).

Estamos haciendo actividades que permitan el regreso, señalizando la institución, organizando horarios que permitan el retorno progresivo, que no hayan la acumulación de personas dentro y fuera de la institución. Estamos coordinando con los transportes entonces es toda una organización desde lo pequeño hasta lo más grande desde dentro de nuestro hogar inclusive porque tenemos que ver cómo vamos a llegar a la casa y todas las medidas de bioseguridad inclusive para estar dentro de las aulas (9QDO3-45).

Aunque algunas escuelas ya han retornado a la modalidad semipresencial, algunos padres no se sienten listos para que sus hijos vuelvan a la escuela o tienen alguna dificultad asociada a cambios de lugar de residencia. Estas familias, durante más de un año, pudieron continuar con la trayectoria académica de sus hijos en la misma institución educativa, a pesar del cambio de domicilio, gracias a la modalidad en línea. Con el retorno a clases presenciales se enfrentan al proceso burocrático de cambio de institución educativa en base a su nuevo lugar de residencia, lo que podría significar, en lo inmediato, una barrera para la continuidad de la educación en la transición de lo virtual a lo presencial. Esta situación impide el regreso semipresencial de algunos niños, solventada por el momento por la modalidad híbrida, en que los profesores imparten clases en el aula con los niños que están de vuelta en presencial y preparan clases virtuales para los que no pueden asistir presencialmente, condición que implica un doble esfuerzo para los docentes.

La semana que inicié trabajé con los 19 estudiantes y terminé la clase y luego dí la virtual a un niño, entonces solo el niño le doy la clase virtual. Entonces el papito me hizo la pregunta profe y solo mi hijo está virtual y le dije sí. Él vive en Machachi, ahora vive en Cangahua al lado de la escuelita, pero por el trabajo del esposo se tuvo que ir, entonces lo que me comentó el papito es que la profesora de la institución de

¹ “El Plan Institucional prioriza la continuidad educativa y la permanencia escolar de todos los estudiantes. Para su implementación observa las condiciones mínimas para el uso progresivo de las instalaciones educativas y aplica las recomendaciones presentadas en el presente Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas.” (Ministerio de Educación del Ecuador, n.d)

allá le había dicho que ya no pueden hacer el pase. Le dije yo no tengo ningún inconveniente, le dije le voy a dar híbrida no hay ningún problema (2CDO1-40).

1.5 Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

A partir de las entrevistas realizadas en las cuatro regiones en las que se llevó a cabo el estudio, se llegó a varias conclusiones sobre el involucramiento de los padres de familia en el proceso de desarrollo de los niños y niñas y sobre la gestión docente de la educación durante la crisis sanitaria, dentro de la oferta ordinaria institucionalizada.

En primer lugar, se ha podido constatar que el involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, es fundamental ya que los padres son los primeros educadores transmitiendo a los niños conocimientos, costumbres y habilidades desarrolladas dentro del hogar a través de actividades cotidianas. Según los relatos de los docentes de la oferta institucionalizada, el involucramiento de los cuidadores ha incrementado a raíz de la pandemia ya que, al estar confinados, tuvieron que hacerse cargo de la educación de sus hijos de forma directa siguiendo los consejos de los docentes quienes no podían impartir las clases de forma habitual. Si bien no es una generalidad, muchos docentes sienten que la participación de los padres aumentó y permitió dar continuidad a la educación de los niños y niñas de educación inicial.

Por parte de los padres, el involucrarse activamente en las actividades a realizar les ha permitido formar un vínculo más fuerte con sus hijos ya que han podido ser testigos del proceso de aprendizaje de los niños y de las habilidades y destrezas que van desarrollando al recibir este servicio educativo. El educar a los niños en casa ha presentado varias dificultades ya que los padres de familia y/o cuidadores no han tenido la formación adecuada para ayudarlos con este proceso, además de otras circunstancias provocadas por la pandemia: problemas de salud física, emocional y psicológica, sobrecarga de trabajo, entre otras.

Por otra parte, según la información recolectada de manera general, la comunicación escuela-padres de familia aumentó y mejoró a raíz de la pandemia, ya que los padres de familia estaban más pendientes de las actividades a realizar para poder ayudar a sus hijos en su proceso de aprendizaje.

Las razones de la falta de involucramiento por parte de cuidadores son variadas, ya sean por motivos personales, por razones laborales como ha sido en las zonas rurales donde los cuidadores debían continuar a trabajar la tierra para poder subsistir, lo cual no les permitía

dar la atención y el tiempo necesario al acompañamiento de sus hijos a sus horas de clase y a la realización de actividades posteriores a la clase, incluso problemas de conectividad y razones económicas que no permitieron a los padres acceder a una conexión internet.

En segundo lugar, en lo que concierne a la gestión docente, uno de los temas abordados durante las entrevistas en el trabajo de campo fue la cuestión del bienestar del docente ya que son los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Se ha podido observar que durante la pandemia además de los percances de salud provocados por el COVID-19, ha sido afectado igualmente su estado de salud psicológica y emocional.

Según la información recolectada durante la metodología de análisis en grupo en las diferentes localidades, se ha observado una condición de sobrecarga laboral en los docentes de la oferta ordinaria institucionalizada. Esta condición de sobrecarga laboral se encuentra agudizada en Quito, en donde de forma general las docentes perciben un ambiente hostil de trabajo mismo que se vincula a la creación de los nuevos mecanismos de vigilancia implementados durante la modalidad virtual.

La sobrecarga laboral ha aumentado ya que por una parte los cuidadores se comunicaban con ellos hasta altas horas de la noche, mientras que las autoridades de las instituciones educativas y distritales requerían de forma excesiva documentación administrativa. El malestar provocado por la sobrecarga laboral se agudizó tras la implementación de mecanismos de vigilancia para el control de las actividades docentes. Mismo que reforzaba la sensación de un ambiente de trabajo hostil y persecutorio. Estas condiciones generaron estrés y otras afecciones en los docentes, impidiéndoles cumplir con sus funciones laborales correctamente y dejando de lado sus preocupaciones familiares y del hogar.

Además, el pasar a la modalidad en línea de forma abrupta también causó estragos en el bienestar del docente quien no estaba preparado para asumir esta nueva modalidad. Los educadores afirman haber encontrado dificultades con las herramientas tecnológicas e incluso problemas de conectividad. Sin embargo, tuvieron que encontrar la forma de poder continuar impartiendo clases, para esto siguieron capacitaciones gratuitas dictadas por el MINEDUC, universidades y otros medios encontrados por los propios docentes para así poder gestionar mejor la educación en esta nueva modalidad.

Por otra parte, se observó que había niños y niñas que por diversas razones no podían asistir a las clases virtuales, acceder a las fichas o enviar evidencias necesarias para realizar el adecuado seguimiento de su desarrollo. En estos casos algunos docentes, de manera voluntaria, tomaron la iniciativa de visitar a las familias para indagar sobre su estado físico, psicológico y emocional y permitirles acceder a los recursos educativos necesarios para poder continuar con su proceso de aprendizaje.

Esto demuestra la implicación de los educadores en cumplir y ayudar a los niños y niñas a continuar con su proceso de desarrollo integral. Además, docentes y padres de familia realizaron un trabajo en conjunto con el fin de que los niños pudieran continuar con la educación en modalidad virtual, realizando acuerdos para enviar las evidencias o recibir las actividades según su disponibilidad y acceso a conexión internet.

En cuanto a las herramientas y recursos utilizados por los docentes, se utilizó principalmente las fichas pedagógicas del MINEDUC. Las actividades de las fichas pedagógicas fueron adaptadas por los docentes a las necesidades de los niños y niñas y a las características específicas del contexto social y cultural de cada zona. En efecto, los docentes de todas las localidades manifiestan haber tenido que readaptar las actividades propuestas en éstas, complementando con actividades planificadas por ellos mismos ya que aseguran que, en su mayoría, no responden a la realidad y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Más aún en el contexto rural e intercultural bilingüe.

Por otra parte, el programa de televisión “*A-prender la tele*” y el programa de radio “*Aprendo FM*” parecieron ser menos funcionales. Los docentes no utilizaban estos recursos como soporte para impartir sus clases y los padres de familia relataron que sus hijos no miraban o escuchaban estos programas. En algunos casos se los consideraban como poco atractivos para los niños de este rango de edad.

Lo que se ha podido observar a través de las entrevistas es que los docentes han conseguido adaptar la metodología de enseñanza a la que estaban acostumbrados a la modalidad virtual. Adaptarse igualmente a las circunstancias y dificultades encontradas por el confinamiento impuesto por la pandemia y a las situaciones particulares de las familias. Estas adaptaciones se han realizado en conjunto con otros docentes, directivos de las instituciones educativas y autoridades del MINEDUC. Las redes de aprendizaje y reuniones realizadas entre docentes fueron un espacio de intercambio de ideas, metodologías y actividades para dinamizar, aumentar e innovar estrategias de trabajo en el contexto de la modalidad virtual. Pero es importante resaltar que varias iniciativas para la continuidad del proceso educativo han venido de los propios docentes quienes, con sus propios medios se han capacitado y han tomado la iniciativa de salir a buscar a los niños que no tenían forma de seguir con la modalidad de educación virtual.

En lo que concierne los métodos de evaluación y seguimiento del desarrollo de los niños, según la experiencia de los docentes es difícil realizar un oportuno seguimiento y evaluación de las destrezas y habilidades vinculadas a los ámbitos de autonomía y convivencia de los niños de forma virtual. Por otra parte, consideran que la observación no puede ser muy detallada y a través de las evidencias no se puede constatar si el trabajo fue realizado por los niños o por los padres. Esto supondría que al retorno a la presencialidad se deberá trabajar en varias destrezas que no se han podido profundizar a través de esta modalidad. En efecto, en

el retorno a las instituciones educativas los docentes podrán evaluar realmente las destrezas y habilidades adquiridas o no por los niños y niñas de su salón de clase.

Con el retorno a clases presenciales algunos padres de familias se enfrentan al proceso burocrático de cambio de institución educativa en base a su nuevo lugar de residencia, lo que podría significar, en lo inmediato, una barrera para la continuidad de la educación en la transición de lo virtual a lo presencial

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

En cuanto a la oferta SAFPI, al igual que en la oferta ordinaria institucionalizada, los docentes afirmaron notar que el involucramiento de los cuidadores ha incrementado a raíz de la pandemia. En este caso, con la oferta de esta modalidad en presencial, los docentes ya habían preparado a los padres de familia de cierta forma para asumir la educación de sus hijos en casa.

Por otra parte, se ha podido observar que la comunicación a través de los medios virtuales presenta varias dificultades al momento de explicar a los padres las actividades a realizar en casa con sus hijo, sobre todo en el caso de la modalidad de atención SAFPI dónde el docente se presentaba al hogar del niño o niña y trabajaba directamente con las familias.

Las condiciones de sobrecarga laboral también han sido observadas en la modalidad SAFPI, ya que los docentes han tenido que responder las inquietudes de los padres fuera de sus horarios laborales, adoptar la modalidad en línea sin experiencia previa ni recursos, además de plantear nuevas estrategias metodológicas para dar continuidad al proceso educativo, ello ha generado estrés y otras afecciones en los docentes sumado a la incertidumbre laboral, ya que varios docentes han sido destituidos a raíz de la pandemia.

Respecto a los recursos utilizados por los docentes de la oferta SAFPI, se utilizó igualmente las fichas pedagógicas por el MINEDUC para impartir las clases en línea. En este servicio también se estima que las fichas pedagógicas estaban poco adaptadas a la educación en línea y a las realidades locales.

La desvinculación de gran porcentaje de docentes SAFPI durante la pandemia, ocasionó que existieran niños que se quedaron sin el servicio al no poder ser reubicados con otras docentes.

Es importante mencionar que varios de los docentes de la oferta SAFPI continuaron sus visitas domiciliarias cuando notaban que los niños con los que trabajaban no tenían acceso a una conexión internet o falta de material para realizar las actividades, así permitieron a los niños continuar con su proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

Recomendaciones

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

Si bien se reconoce el esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación para brindar respuestas para la educación inicial en el contexto de confinamiento por la pandemia de COVID-19, es evidente que los recursos y herramientas de gestión docente deben revisarse y adaptarse en función de la experiencia vivida, puesto que la digitalización educativa, emprendida forzosamente durante la pandemia, ha puesto en evidencia las necesidades que enfrenta el sistema educativo y sus actores, de adaptarse rápidamente a los desafíos de la reconversión tecnológica.

Se sugiere impulsar un proceso de revaloración de la práctica docente en donde se mejoren las condiciones de trabajo relacionadas a remuneración, carga laboral, horarios de trabajo y recursos para ejercer su labor.

La literatura especializada y los estudios de organismos internacionales concluyen que las tecnologías por sí mismas no pueden cerrar las brechas y resolver las inequidades de aprendizaje. De las y los docentes y trabajadores/as de la educación con apoyo institucional dependerán los procesos de reconversión tecnológica en la educación pública. Por ello se recomienda promover programas de capacitación dirigidos a las y los docentes, para enfrentar las competencias de educación a distancia y la utilización de medios digitales, permitiendo así diversificar los métodos de evaluación aplicados para el seguimiento de los logros alcanzados por los niños y niñas

Se recomienda que dentro de la formación que reciben las docentes se contemple abordar temas de acompañamiento en la crianza. Estas capacitaciones deben ser a través de metodologías participativas, lúdicas y que favorezcan el intercambio de experiencias entre docentes.

Se identifica en los relatos recogidos, que padres y madres desean apoyar el aprendizaje en el hogar y cuyas necesidades se han profundizado durante la crisis, pero que no cuentan con la formación suficiente para hacerlo. Se recomienda en este sentido, poner atención en los efectos de la suspensión de los programas de aprendizaje para personas adultas, para disminuir el analfabetismo.

Además, se recomienda promover espacios de intercambio de experiencias para padres de familia y/o cuidadores que les permitan acceder a herramientas afectivas para asumir su rol parental.

Es urgente viabilizar el acceso de los docentes a servicios de salud mental, ya que durante el periodo de emergencia sanitaria estuvieron expuestas a contener a familias psíquicamente desbordadas y en ocasiones económicamente precarizadas. Cuestión que ha incidido en la

estabilidad emocional de las docentes y que, de no ser abordada oportunamente podría causar secuelas significativas. Se recomienda realizar programas de contención emocional para los docentes dirigidos por profesionales de la salud mental y de preferencia que no sean impartidos por el MINEDUC, facilitando la participación espontánea de los docentes.

Finalmente, se recomienda potenciar las capacidades de los departamentos de consejería estudiantil para que se tomen acciones concretas en la detección temprana, seguimiento y remisión de casos en los que se requiera atención especializada.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

Se ha podido observar la importancia de la oferta SAFPI, ya que al trabajar directamente con las familias, facilitó la continuación de la educación en casa. Esta oferta especializada promueve el involucramiento de los padres en el proceso educativo de los niños, y fortalece la relación docente, padre y niño, por lo que sería necesario ampliar el servicio y fortalecer esta modalidad de atención, para así llevar la institución hasta los niños adaptándose a su realidad y asegurando el acceso a servicios educativos

Se recomienda vincular nuevamente a las docentes destituidas durante la pandemia. Esto permitiría igualmente que los docentes de esta modalidad salgan de la incertidumbre laboral que trajo la pandemia, contribuyendo así a su bienestar emocional y psicológico.

2. Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINEDUC

La presente sección del estudio tiene por objetivo dilucidar los hallazgos de investigación, correspondientes al Objetivo 2: “Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial brindado por el MINEDUC. En concordancia a lo mencionado, la estructura de esta sección se divide en tres apartados.

En los apartados que siguen a continuación se presenta el tema de la perspectiva de bienestar y desarrollo integral de las niñas y niños, sus condiciones del hogar y la oferta de los servicios de educación inicial en el Ecuador. Es fundamental indagar sobre cómo se concibe la primera infancia y cuáles son sus necesidades específicas de desarrollo. Esto debe ser analizado en contextos concretos que ofrecen diferentes oportunidades para que las niñas y niños puedan desarrollarse. Estos dos temas se complementan con la oferta de servicios públicos, dirigidos a esta edad, a los cuales la mayoría de la población infantil puede asistir de manera gratuita.

Es valioso poner atención a cada uno de estos detalles que no son menores y merecen un detenido análisis y reflexión sobre puntos a innovar y repensar.

A lo largo del primer apartado: “Perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial”, se construye un escenario global respecto de las condiciones económicas, alimentarias, psicosociales y emocionales que han atravesado las familias en el contexto de la pandemia. Se alude a las barreras de acceso a servicios sanitarios y a los efectos que el cierre de los servicios de cuidado y educación inicial tendrán a corto, mediano y largo plazo tanto en términos gubernamentales como el impacto que este cierre tendrá en el desarrollo de millones de niños y niñas a nivel mundial. Este apartado concluye visibilizando la urgencia de situar a la primera infancia como un eje central en la formulación y articulación de las políticas de recuperación post pandemia.

Luego de situar un panorama general y global sobre las complejidades que ha tenido que afrontar la primera infancia durante la pandemia y sus posibles efectos, el segundo apartado: “Bienestar y desarrollo integral de los niños de educación inicial y condiciones del hogar durante la emergencia sanitaria”, inicia considerando, como, en el contexto de la pandemia, el bienestar y desarrollo de los niños de 3 y 4 años de edad pudo afectarse, en torno a las interacciones con familiares, las condiciones del hogar y los servicios educativos a los que los niños y niñas tuvieron acceso. En este sentido, durante el segundo apartado, se rastrean las condiciones del hogar, en tanto ofrecen una panorámica al contexto en el cual los niños han interactuado, gestionado sus emociones y solventado o no sus necesidades físicas y afectivas junto a sus familias. Luego de marcar las particularidades del escenario en que los niños se han desarrollado, se señala, desde la perspectiva de las madres, padres y maestras, los distintos aspectos del desarrollo de los niños y niñas que han sido impactados durante la emergencia sanitaria.

En el tercer acápite se señalan las percepciones de docentes y cuidadores sobre la calidad del servicio educativo, las fortalezas y dificultades de comunicación entre docentes y familias, así como las distinciones entre el funcionamiento de la modalidad de atención ordinaria institucionalizada y el SAFPI. Finalmente, en el apartado cuarto, se plantean las conclusiones y recomendaciones de la presente sección.

2.1 Estado de la cuestión: Perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y educación inicial.

Partiendo del hecho que las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de todo ser humano están entrelazadas a lo largo de la vida, y al ser el cerebro un órgano altamente interrelacionado, y sus múltiples funciones operan de forma coordinada, se concluye que el

bienestar emocional y la competencia social proporcionan una base sólida para las capacidades cognitivas que se desarrollan desde temprana edad, y juntos son la base que conforman los cimientos del desarrollo humano. La salud emocional y física de las personas, así como las habilidades sociales y las capacidades cognitivas y lingüísticas que se construyen en los primeros años son requisitos importantes para lograr el éxito escolar, y más tarde el rendimiento laboral y la sociabilidad con la comunidad en la que uno se desarrolla (Center on the Developing Child. Harvard University, 2019). Es así como se ha demostrado que el acceso de las niñas y niños a los servicios de alta calidad de la primera infancia, como, por ejemplo, los servicios de cuidado y educación inicial, no solo beneficia y asegura el desarrollo de las habilidades tempranas, sino también de la salud física y mental a largo plazo, y de los logros educativos, mejorando de esta forma los ingresos en la vida adulta (McClelland et al., 2013; Robson et al., 2020).

Conforme a este antecedente, se puede afirmar que en las últimas décadas ha crecido el interés público por invertir en el acceso a servicios de cuidado y educación inicial de alta calidad en todo el mundo. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) lanzados por las Naciones Unidas en 2015, han priorizado explícitamente el acceso al "desarrollo de la primera infancia, la atención y la educación preescolar de calidad" para todos los niños para 2030 como parte de la meta 4.2 (ONU, 2016). Este ambicioso objetivo refleja el creciente reconocimiento de que la expansión de servicios de cuidado y educación inicial en todo el mundo puede apoyar el desarrollo individual de los niños pequeños y su futuro bienestar social y económico, así como mejorar los resultados sociales a largo plazo (Black et al., 2017; Britto et al., 2017; Lu et al., 2020; Richter et al., 2017).

Las sólidas evidencias de los efectos positivos de los servicios de cuidado y educación inicial, tanto en los resultados individuales como a nivel social han sido fundamentales para promover las inversiones públicas en programas de educación temprana. Numerosos estudios de todo el mundo han identificado asociaciones positivas entre la participación en los servicios de cuidado y educación inicial de alta calidad y los resultados de los niños a corto y largo plazo (Nores y Barnett, 2010; Rao et al., 2017, 2019). En particular, los hallazgos del meta-análisis de Nores y Barnett (2010) de estudios experimentales y cuasi-experimentales de 26 programas de educación temprana en más de 20 países indican que los programas de servicios de cuidado y educación inicial pueden conducir a mejoras sustanciales en el desarrollo de la primera infancia a través de dominios cognitivos ($d = 0,35$), de comportamiento ($d = 0,27$) y de salud ($d = 0,23$). Es importante destacar que los efectos medios de estos programas resultaron ser mayores que los proporcionados por otros enfoques comúnmente utilizados como, por ejemplo, los programas nutricionales y las transferencias monetarias condicionadas.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un enorme impacto en los niños y las familias de todo el mundo. Desde el comienzo del brote, más de 80 países han aplicado cierres parciales o totales con efectos directos sobre aproximadamente 1.400 millones de niños, y otros 100

países han introducido restricciones de movimiento (Gromada et al., 2020). Los investigadores y los profesionales en la educación han advertido que las interrupciones de los programas de cuidado y educación inicial, causadas por estas medidas de cierre probablemente tengan inmensas implicaciones para el desarrollo de los niños (Díaz et al., 2020). Consecuentemente, en abril de 2020, se estimó que al menos 180 millones de niños se enfrentaban a interrupciones en su acceso a servicios de cuidado y educación inicial debido a las restricciones relacionadas con la pandemia y al cierre generalizado de escuelas en todo el mundo (Nugroho et al., 2020).

Sobre la base de esta evidencia, existen estudios con métodos de simulación a los datos observacionales pre pandémicos de 196 países para estimar las implicaciones a corto y largo plazo de los cierres de los servicios de cuidado y educación inicial relacionados con la COVID-19 en el acceso de los niños a la instrucción de servicios de cuidado y educación inicial, el desarrollo temprano, el aprendizaje de los adolescentes y los ingresos de los adultos a nivel mundial. Con ello, se prevé conocer las consecuencias no sanitarias que los cierres especialmente de los servicios de cuidado y educación inicial relacionados con la COVID-19 pueden tener para los niños, las familias y las sociedades en el corto, mediano y largo plazo, con el fin de llamar la atención sobre la importancia y la urgencia de mitigar sus efectos.

A pesar de no contar con la suficiente información, por el tiempo transcurrido desde el inicio de la pandemia, es probable que las interrupciones de los servicios de cuidado y educación inicial tengan un impacto especialmente fuerte y duradero en el bienestar de los niños a largo plazo por varias razones. En primer lugar, la primera infancia constituye un período de desarrollo durante el cual el cerebro es particularmente sensible a los aportes ambientales, tanto positivos como negativos (Black et al., 2017). En consecuencia, la ausencia de estimulación positiva y de oportunidades de aprendizaje en este período de edad puede tener consecuencias aún más trascendentales que las interrupciones de la escolarización de los niños mayores, que ya se ha demostrado que son relevantes y muy susceptibles a este tipo de estímulos tanto positivos como negativos. En segundo lugar, mientras que las pérdidas asociadas al cierre de escuelas secundarias y, en cierta medida, también de escuelas primarias, pueden compensarse potencialmente con el aprendizaje en línea o a distancia, el alcance y la viabilidad de tales servicios virtuales son actualmente limitados para los niños más pequeños del nivel inicial, lo que impide su acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo de forma alternativa o compensatoria.

De forma contraria, al creciente consenso sobre los riesgos a los que se enfrentan los niños en todo el mundo, planificar evaluaciones de impacto a largo plazo de la pandemia en el bienestar de los niños pequeños requerirá tiempo y recursos económicos con los que no se cuenta. Además, la recopilación de datos a gran escala y la investigación sobre los efectos a corto plazo de los riesgos relacionados con el COVID-19 en los niños ya se han visto limitadas por el distanciamiento físico y otras barreras especialmente impuestas por la

pandemia. En este sentido, muchos investigadores de distintos campos han recurrido a modelos de simulación para estimar las consecuencias a corto y largo plazo de la pandemia en los niños. Por ejemplo, un estudio (Robertson et al., 2020) empleó tres escenarios hipotéticos en los que la cobertura de las intervenciones esenciales de salud materno-infantil se redujo en diferentes porcentajes para predecir que podría haber más de 200.000 muertes infantiles adicionales al mes debido a esas interrupciones de los servicios. Otro estudio (Fabbri et al., 2020) utilizó datos representativos a nivel nacional de Nigeria, Mongolia y Surinam para modelar los efectos previstos del COVID-19 sobre la violencia contra los niños en el hogar. Aprovechando las relaciones empíricas conocidas entre los factores de riesgo y los resultados de la violencia, el estudio predijo un aumento de la disciplina violenta de hasta un 46% debido a la pandemia. También se han utilizado métodos similares para modelar las implicaciones del cierre de escuelas para los niños mayores, estimando pérdidas medias de entre 0,3 y 0,9 años de aprendizaje a nivel mundial (Azevedo et al., 2021).

Las consecuencias del cierre de los (servicios de cuidado y educación inicial) durante la pandemia han sido mucho menos estudiadas. Un estudio reciente que utilizó datos de 140 países estimó que las interrupciones de los servicios preescolares relacionadas con la pandemia pueden traducirse en pérdidas económicas totales (es decir, valores descontados de ganancias futuras) de entre el 0,89% y el 2,94% del producto interno bruto anual de los países (López Bóo et al., 2020). Sin embargo, hasta donde se conoce, las posibles consecuencias globales del cierre de los servicios de cuidado y educación inicial para el desarrollo y el aprendizaje siguen sin cuantificarse en la literatura.

A diferencia de los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, los programas de cuidado y educación inicial suelen ser no obligatorios y en su mayoría no están financiados con fondos públicos. Aunque las políticas mundiales (como la meta 4.2 de los ODS) han fomentado el acceso de los más de 150 millones de niñas y niños de todo el mundo (antes de la COVID-19) que no asisten o reciben educación preescolar, las pruebas que hay sugieren que, incluso en países ricos como Estados Unidos, muchos centros de cuidado y educación inicial no volverán a abrir una vez que la pandemia haya terminado.

Particularmente en el contexto de reducciones sustanciales en la ayuda educativa, esta escasez sostenida de servicios de cuidado y educación inicial puede resultar en un acceso limitado a oportunidades educativas críticas para millones de niños más allá de los afectados por los cierres inmediatos mencionados anteriormente (Araujo y Schady, 2015).

La actual evidencia sugiere que las consecuencias negativas del cierre de los servicios de educación inicial durante la pandemia de COVID-19 serán probablemente muy graves y duraderas. Aunque las pruebas relativas a las nuevas variantes y a los portadores asintomáticos siguen apareciendo, cada vez hay más consenso entre la comunidad de la salud pública en que los niños pequeños tienen menos probabilidades de infectarse y de verse afectados por el virus COVID-19 que los adolescentes o los adultos (Wu y McGoogan, 2020). Como consecuencia de aquello, los expertos han argumentado cada vez más que las

decisiones de cerrar los servicios educativos deben tomarse no sólo en función de cuestiones relacionadas con la salud pública, sino también de las posibles consecuencias educativas, de desarrollo infantil y de carácter económico de estos cierres.

En un escenario específico se sugiere reabrir los servicios de cuidado y educación inicial, es fundamental que los gobiernos y los organismos realicen esfuerzos complementarios para apoyar a los niños pequeños y a sus familias, tanto en el corto como mediano y largo plazo. En particular, los programas de enseñanza a distancia apropiados para el desarrollo temprano, a través de la educación virtual, la televisión, radio y redes sociales, aplicaciones tecnológicas, entre otros temas de conectividad, deberán intercambiarse con servicios que apoyen a las madres, padres y otras cuidadoras para que estén facultados para acompañar el proceso de desarrollo (Yoshikawa et al., 2020). Es necesario analizar la viabilidad a largo plazo de los frágiles sistemas públicos de cuidado y educación inicial, garantizando el acceso a servicios educativos tempranos de alta calidad durante y después de la pandemia.

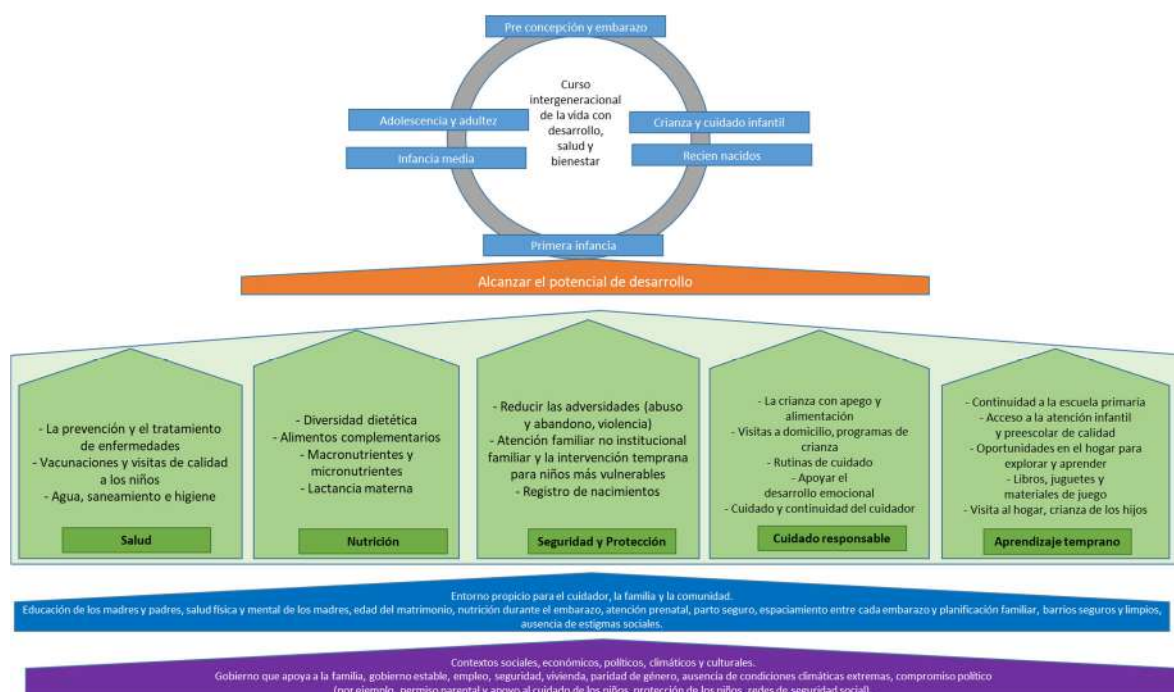
En suma, las investigaciones consultadas, detalladas a continuación, sobre la actual pandemia de COVID-19 que han sido publicadas hasta la fecha, junto con las investigaciones anteriores sobre emergencias sociales a gran escala, ponen de relieve el papel destacado del bienestar de las niñas y niños, especialmente desde edades tempranas. También sugieren que una perspectiva intergeneracional puede proporcionar un marco útil para examinar cuestiones tanto de riesgo como de resiliencia en la navegación de los jóvenes por la pandemia de COVID-19.

Aunque parece que los niños tienen menos probabilidades de contraer el virus y se ven menos afectados que los adultos, es importante señalar que los conocimientos científicos en este ámbito siguen evolucionando conforme pasan los meses de haberse decretado el estado de emergencia por la pandemia. Además de las diferencias de desarrollo, se han documentado variaciones raciales, étnicas y socioeconómicas en el COVID-19, así como diferencias en las tasas de mortalidad en todos los países. Es un hecho que las niñas y niños que residen en contextos con sistemas de salud pública bien desarrollados deberían haber salido mejor parados que sus compañeros menos favorecidos que residen en contextos con sistemas de salud con pocos recursos, pero la mencionada politización de la pandemia ha introducido cierta complejidad en estas asociaciones.

Las políticas y los servicios que se ofertan tanto a nivel público como privado son esenciales para crear un entorno que facilite la atención *nutritiva*. El impacto de COVID-19 en las políticas y los servicios significa que todos los componentes del cuidado cariñoso probablemente se verán afectados negativamente por COVID. Por lo tanto, las interrupciones en los cuidados de crianza pueden producir impactos a largo plazo en la población mundial, lo que constituye un importante foco de atención para futuras investigaciones.

A continuación, se incluye un gráfico que contiene una mirada amplia y detallada de los contextos y condiciones que se consideran importantes para garantizar un proceso de desarrollo infantil temprano (Gráfico 1).

Gráfico 2: Contextos y contenidos del desarrollo infantil temprano



Fuente: Adaptado de Black et al (2016, pág. 3)

Otro de los problemas encontrados se refiere al contacto social restringido en la primera infancia durante la pandemia, ya que debido a los requisitos de distanciamiento físico el contacto cara a cara fue limitado en su totalidad durante todo este periodo. Las familias nucleares son más comunes en los países de altos ingresos y el uso TIC puede haber disminuido el impacto del aislamiento de los niños del contacto en persona con sus compañeros en estos contextos. Se presume que debido a la importancia de la socialización con pares y el desarrollo motriz, el impacto del distanciamiento social en la primera infancia es más fuerte que en otros grupos de edad; el tema con adolescentes se vuelve más flexible, sin embargo, pero que el uso de redes sociales puede mitigar el impacto adverso del distanciamiento social (Orben et al., 2020).

El cierre de las escuelas se proyectó para reducir el riesgo de transmisión de la infección en las instalaciones escolares y en los desplazamientos hacia y desde la escuela. La magnitud del cierre de escuelas no tiene parangón en la historia moderna. En el punto álgido del cierre de escuelas, más de 1.600 millones de alumnos residentes en más de 190 países no asistieron a la escuela durante largos periodos de tiempo.

Para junio de 2021, cerca de la mitad de los estudiantes del mundo (800 millones) seguían afectados por el cierre parcial o total de las escuelas (UNESCO, 2021). Se estimó que, en todo el mundo, en 2020, uno de cada siete niños y jóvenes había experimentado políticas de confinamiento en el hogar, el 94% se vio afectado por el cierre en algún momento y cerca del 33% no pudo acceder a la enseñanza a distancia (UNICEF, 2021). También cabe destacar los retrasos en la matriculación prevista en la escuela primaria. Por ejemplo, en los Estados Unidos, hasta el 16% de todos los niños que debían comenzar el jardín de infantes en 2020 fueron retenidos por sus padres, debido a preocupaciones de seguridad, cuestiones prácticas o inquietudes sobre la calidad del aprendizaje a distancia (Bassok y Shapiro, 2021). Estas tendencias continúan a pesar de la reapertura y las vacunaciones: una encuesta reciente reveló que el 11% de los padres estadounidenses cuyos hijos iban a empezar el jardín de infancia en otoño de 2021 están planeando esperar hasta 2022 para matricular a su hijo.

El cierre de escuelas pone en peligro el desarrollo saludable de los niños de otras maneras importantes. En el caso de Estados Unidos, los programas de atención infantil temprana y las escuelas sirven dos raciones alimenticias a más de 35 millones de niños al día, satisfaciendo casi dos tercios de las necesidades nutricionales para ese periodo de tiempo (Dunn, Kenney, Fleischhacker y Blich, 2020). Como resultado del cierre de escuelas, las niñas y niños han perdido el acceso a alimentos nutritivos, y las familias han tenido que pagar más por la comida, costos que muchos hogares de bajos ingresos no pueden cubrir. Esto es particularmente problemático dados los vínculos entre la inseguridad alimentaria y las habilidades académicas y socioemocionales de los niños en edad escolar y su salud física y mental (Gundersen y Ziliak, 2018). Además, los educadores, psicólogos y trabajadores sociales de las escuelas proporcionan un apoyo sustancial a los estudiantes que lo necesitan, en particular a los de familias rurales y de bajos ingresos, y a menudo son los primeros en observar las señales de advertencia de problemas de salud mental o situaciones que vulneran la seguridad infantil (Masonbrink y Hurley, 2020). Es así como, el cierre de escuelas ha eliminado una importante fuente de apoyo a la salud mental de niños y familias (Masonbrink & Hurley, 2020).

En el marco de la crisis provocada por la pandemia, es de suma importancia velar por la igualdad de oportunidades del desarrollo infantil, ya que:

“Los hallazgos sugieren que la crisis aumentará las desigualdades de aprendizaje ya existentes, ya que algunos niños tendrán la oportunidad de seguir progresando durante la crisis, mientras que el efecto económico de la pandemia hará que sus compañeros pierdan terreno” (Näslund-Hadley et al. 2020, 2).

Para el caso ecuatoriano, según la encuesta sobre el bienestar de los hogares ecuatorianos ante la pandemia de COVID-19, realizada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con el apoyo de UNICEF y del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad, entre octubre y noviembre del 2020, el 75% de los hogares vieron reducidos sus ingresos puesto que en el 66% de ellos al menos una persona perdió su empleo. Esta situación

se agrava al considerar los hogares con niños, niñas y adolescentes-, donde el 80,4% reportó percibir un ingreso inferior al que tenían antes de la pandemia, debido a que en el 71,8% de estos núcleos familiares al menos un integrante había perdido su empleo. En este contexto es en los hogares de bajo nivel socioeconómico que se concentraron las pérdidas de empleo, profundizando la inequidad en la distribución del ingreso. Esta situación conllevó a que el 8% de los hogares que tienen niños entre 5 y 11 años y el 7% de los hogares con adolescentes entre 12 y 18 años no los matricularan en el ciclo escolar 2020-2021. Asimismo, el 39% de los hogares con niños entre 5 y 11 años dejó de recibir la colación escolar y el porcentaje alcanza el 61,6% en los hogares con adolescentes, lo cual impactó en la seguridad alimentaria de por sí muy deteriorada por la pérdida de empleo (PUCE, 2020).

En relación con los más pequeños, el 30,7% de los hogares encuestados con niños entre 0 y 4 años que antes de la pandemia utilizaban servicios de desarrollo infantil, declaró que ya no tenían acceso a los mismos. Los servicios de salud, otro ámbito central de la atención integral a la primera infancia, también se vieron afectados; en este sentido el 27,7% de los hogares con niñas y niños de 0 a 4 años no continuó con la vacunación durante las restricciones de movilidad. Entre las razones más comentadas se encuentran el miedo al contagio y el cierre de esos servicios (PUCE, 2020: 4).

El abrupto pasaje a la modalidad educativa en casa exigió que los docentes adapten los procesos de gestión, flexibilicen el modelo pedagógico para ajustarlo a la diversidad de contextos familiares y necesidades de los niños y contribuyan a la contención socioemocional del estudiantado (UNESCO, 2021). Una primera barrera fue sin duda la limitada conectividad de los hogares e incluso de los docentes, sobre todo en las áreas rurales y urbanas marginales. De acuerdo con la encuesta de la PUCE antes citada el 46% de los hogares que tienen NNA que estudian en instituciones públicas calificó como regular o mala la calidad de los servicios educativos brindados (PUCE, 2020).

En muchos hogares las dificultades económicas y la situación de encierro derivadas de la pandemia han conllevado al aumento de los conflictos, lo cual se ha traducido en un aumento del uso de prácticas de crianza severas. Una encuesta realizada en la región pone en evidencia el vínculo que existe entre los factores de estrés múltiples que enfrentan los padres durante la pandemia y el uso de prácticas de crianza violentas, en donde la disciplina violenta es por lo menos dos veces mayor entre los cuidadores que reportan síntomas de estrés (Näslund-Hadley, Koussa y Hernández 2021).

García et. al (2019), cuantifica y agrega los múltiples beneficios a lo largo de la vida de un programa de alta calidad para la primera infancia con resultados medidos hasta la mediana edad. Guiados por la teoría económica, complementa los datos experimentales con datos no experimentales para prever los beneficios y los costes del programa a lo largo de la vida. La estimación resultante es que la tasa interna de rendimiento es del 13,7%, con una relación costo beneficio asociado de 7,3%. El estudio en mención es un modelo para sintetizar datos

experimentales y no experimentales utilizando la teoría económica para estimar los beneficios a largo plazo del ciclo de vida de los programas sociales.

Los retos de la formulación y la gobernanza están interrelacionados. Si los gobiernos y diseñadores de políticas de desarrollo infantil temprano y de educación inicial fueran capaces de llegar a un consenso basado en las evidencias tanto en la definición del problema, las soluciones y el posicionamiento público de la cuestión, con mucha seguridad aumentaría la confianza de la opinión pública, lo que facilitaría el establecimiento de sólidos mecanismos de gobernanza global que podrían guiar la acción colectiva sobre la cuestión. Del mismo modo, si existieran esos mecanismos de gobernanza, los miembros de la comunidad podrían llegar más fácilmente a un consenso sobre el encuadre del desarrollo infantil temprano (Shawar y Shiffman, 2017).

En primer lugar, se sugiere apuntar a pequeñas victorias, como el establecimiento de un marco sólido y de acuerdos de gobernanza es un gran reto y no es sencillo de lograrlo. La colaboración efectiva debe construirse con el tiempo a través de una serie de logros a corto plazo que profundicen la confianza, el compromiso y el entendimiento compartido del problema a intervenir (Shawar y Shiffman, 2017). En segundo lugar, hay que adoptar acuerdos que permitan tanto la estabilidad como la flexibilidad. La investigación sobre la gobernanza de la colaboración indica que es necesario cierto grado de centralización para impulsar las iniciativas y darles un impulso inicial. Sin embargo, si se mantienen durante demasiado tiempo, los acuerdos excesivamente centralizados producen una rigidez que no permite el aprendizaje ni la adaptación necesaria a medida que cambian las circunstancias en cada territorio. En tercer lugar, y lo más importante, hay que asegurarse de que el proceso sea inclusivo. Muchas iniciativas de este tipo a nivel mundial están dominadas por actores e instituciones de Norteamérica o Europa, y reflejan las prioridades de los donantes en lugar de las demandas y necesidades de las personas, las instituciones de la sociedad civil y los gobiernos de los países de ingresos bajos y medios. Un proceso descendente que refleje únicamente las ideas y prioridades de instituciones dueñas de los recursos que pertenecen a países ricos, es probable que produzca decisiones que se acepten como legítimas. Para que el marco y la gobernanza sean eficaces es necesario que los más afectados por los problemas tengan una voz primordial en el diseño y el desarrollo de cualquier iniciativa (Shawar y Shiffman, 2017).

Volviendo a los impactos derivados del cierre de escuelas, Engzell et al. (2021) confirmaron la existencia de pérdida de aprendizaje derivada de dicho cierre durante la pandemia entre los niños de 8 a 11 años de edad en los Países Bajos, un país con un alto acceso a internet, un cierre de escuelas relativamente corto, de 8 semanas, y con un rendimiento medio o superior a la media en los estudios mundiales de rendimiento (como PISA o MICS). En dicho estudio se descubrió que los alumnos progresaban poco o nada en el aprendizaje durante el cierre, así como las niñas y niños de entornos socialmente desfavorecidos progresaban menos que sus pares aventajados.

Los niños en circunstancias menos afortunadas, que acceden a comidas escolares gratuitas subvencionadas por el Estado, aquellas niñas y niños que no tienen acceso a internet y a un dispositivo de pantalla grande, de igual forma aquellos que tienen padres con escasa formación y los que no disponen de un espacio tranquilo para estudiar se ven más afectados por el cierre de las escuelas que sus pares más favorecidos. Antes de la pandemia, se estimaba que el 53% de los niños de los países de medianos y bajos ingresos no podían leer un cuento al final de la escuela primaria (UNICEF, 2021). Como resultado de la pandemia, se estima que más de 100 millones de niños se quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura (UNESCO, 2021) y que 23,8 millones de niños y adolescentes abandonarán la escuela (UNICEF, 2021). Montoya y Gustafsson (2021) afirman que las pérdidas de aprendizaje que se han producido a causa del COVID-19 han anulado los avances en el aprendizaje realizados en las dos últimas décadas. Además, es probable que el cierre de escuelas en todos los países haya agudizado las disparidades existentes, ya que el estatus socioeconómico se asocia positivamente con la capacidad de los niños para adaptarse al aprendizaje a distancia.

Al respecto de la brecha digital, las grandes variaciones en el acceso a la tecnología de la información y la comunicación en las diferentes regiones del mundo y dentro de ellas afectaron al alcance y concreción del aprendizaje escolar durante el cierre de las escuelas. Los países de ingresos altos recurrieron al aprendizaje en línea durante la pandemia, mientras que los países de ingresos bajos y medianos tendieron a utilizar internet, la televisión o la radio para transmitir los contenidos preparados durante la pandemia. Es importante recalcar la medida en que los factores socioeconómicos afectaron al acceso a dispositivos para recibir las tareas escolares y continuar con el proceso de aprendizaje, varió sustancialmente entre los países de renta media y alta. Por ejemplo, por un lado, alrededor del 95% de los jóvenes de 15 años de Dinamarca, Eslovenia, Noruega, Polonia e Islandia tenían acceso a un dispositivo y a internet en 2018 (el 100% en el cuartil superior y más del 90% en el cuartil inferior). Por otro lado, sólo alrededor del 50% de los jóvenes de 15 años en México tenían acceso a una computadora e internet para el aprendizaje a distancia (OCDE, 2021). Estos porcentajes deben ser considerados previos a la pandemia donde muchos hogares vieron aún más afectadas sus fuentes de ingresos y pérdidas en sus condiciones de vida.

Esto se debe combinar con el hecho de que el aprendizaje en línea no se recomienda para los niños en edad preescolar y los niños de edades más tempranas, tanto por su exposición a pantallas durante periodo prolongados, la pérdida de elementos estimulantes para su creatividad, problemas de vista, entre otros. En cambio, la enseñanza en línea se ha centrado normalmente en el apoyo a las madres, padres y otras cuidadoras en la educación en el hogar. Los niños con necesidades especiales de aprendizaje tienen más probabilidades de verse afectados que otros niños por los cambios en su rutina y el paso a un entorno de aprendizaje en línea sin mayores adaptaciones curriculares ni de su entorno de aprendizaje (Di Pietro et al., 2020).

En lo que concierne a la inseguridad alimentaria y la falta de alimentos, la alimentación escolar subvencionada o gratuita son una estrategia de alivio de la pobreza que se aplica tanto en los países de renta alta como en los de renta baja. Los cierres de escuelas relacionados con la pandemia han llevado a la inseguridad alimentaria a millones de niños debido al corte en la provisión de dichos alimentos. El Programa Mundial de Alimentos estimó que 369 millones de niños se quedaron sin comer en las escuelas debido al cierre de estas en el momento más duro del cierre de las escuelas en el inicio de la pandemia. Los gobiernos intentaron compensar la pérdida de comidas escolares mediante el suministro de raciones para llevar a casa y transferencias de efectivo a las familias de los niños en edad escolar, pero con muchas dificultades a nivel operativo. Las comidas escolares son especialmente importantes para garantizar una nutrición y un desarrollo adecuados en los niños desfavorecidos, pero también son un incentivo para que los niños pobres y los de comunidades marginadas no abandonen la escuela (PMA, 2021).

Como se ha señalado anteriormente, el cierre de escuelas a causa del COVID-19 tendrá un impacto en el aprendizaje, la salud y la seguridad de los niños (Banco Mundial, 2020). Habrá un impacto en el aprendizaje escolar para todos los alumnos, pero los niños en las etapas iniciales del aprendizaje (educación infantil y primeros niveles) y los de entornos económicamente desfavorecidos experimentarán las mayores pérdidas. Además, la nutrición y la salud mental de los niños pueden verse afectadas negativamente y los adolescentes pueden tener comportamientos de riesgo. Por ejemplo, el cierre de escuelas durante el brote de Ébola se asoció a un aumento de los embarazos en adolescentes (Banco Mundial, 2020). Las crisis económicas que han surgido a causa del COVID-19 también afectarán al aprendizaje y a la educación de otras maneras. Los estudiantes pueden verse obligados a abandonar la escuela y los padres pueden cambiar a sus hijos de las escuelas privadas de mayor calidad a las escuelas públicas gratuitas de menor calidad. Esto último probablemente afectará a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es probable que las niñas se vean más afectadas que los niños por el cierre de escuelas, y el impacto económico del cierre de escuelas se sentirá durante mucho tiempo, a menos que se tomen a tiempo medidas políticas correctivas eficaces (Banco Mundial, 2020). De igual forma el COVID-19 ha afectado a los medios de subsistencia, los ingresos, las relaciones sociales y los niveles de ansiedad de las personas. La pandemia también ha afectado de forma desproporcionada a las familias con inseguridad económica o que viven en viviendas con problemas de hacinamiento. Además, ha afectado a la capacidad de las poblaciones vulnerables para satisfacer las necesidades básicas de los niños, independientemente de que vivan en entornos de altos o bajos recursos.

Las estimaciones de UNICEF (2021) y de la UNESCO (2021) ponen de manifiesto las devastadoras secuelas del COVID-19 en las poblaciones vulnerables de los países de renta media y baja. Estas incluyen impactos en la supervivencia, la salud y la nutrición, y la protección de los niños. A nivel mundial, se espera que la mortalidad de los menores de 5 años aumente en 1,2 millones en un período de 12 meses, millones de niños podrían no recibir vacunas y casi 6,7 millones de niños menores de 5 años podrían sufrir desnutrición.

Preocupan la protección de los niños y el matrimonio precoz relacionado con la pobreza y el abandono escolar como consecuencia de COVID 19. De igual forma Montoya y Gustafsson (2021) afirman que las pérdidas de aprendizaje que se han producido a causa del COVID - 19 han anulado los avances en el aprendizaje realizados en las dos últimas décadas.

Aunque los datos sobre este tema todavía están empezando a surgir, cada vez hay más pruebas de que en los países de ingresos altos, los grupos de familias, que históricamente han estado expuestos a desigualdades estructurales basadas en la raza y el origen étnico, la estructura familiar y otras variables demográficas, han tenido tasas más altas de infección y mortalidad, un menor acceso a la atención sanitaria y se han visto afectados negativamente de muchas otras maneras por la pandemia. En muchos sentidos, estos datos demuestran que las diferencias preexistentes en estos grupos de población aumentaron durante la pandemia (Montoya y Gustafsson, 2021)

Entre las primeras pruebas de estos efectos, las investigaciones realizadas en los Estados Unidos han encontrado mayores tasas de dificultades económicas y pérdida de empleo en las familias negras y latinas (Gassman-Pines & Gennetian, 2020), y más niñas y niños que pertenecen a grupos étnicos minoritarios que sólo reciben aprendizaje en línea (Smith & Reeves, 2020). Del mismo modo, una encuesta de hogares con niños pequeños en los Estados Unidos encontró que los hogares monoparentales han tenido mayores tasas de dificultades materiales y niveles elevados de angustia emocional tanto de las madres como de los niños durante la pandemia (Center for Translational Neuroscience, 2020).

En este contexto que analiza la continuidad del proceso de aprendizaje, quizá uno de los rasgos distintivos de la pandemia ha sido la medida en que ha afectado a la previsibilidad de la vida cotidiana. Esto es cierto a nivel individual y también a nivel familiar. La razón por la que esto es motivo de preocupación es que existe una amplia literatura científica basada en estudios tanto en animales como en humanos que muestra que la falta de previsibilidad y control puede tener efectos a largo plazo en los sistemas de respuesta al estrés biológico, con consecuencias para el desarrollo neurobiológico, así como para el funcionamiento cognitivo, conductual y socio emocional (Koolhaas et al., 2011).

De este modo, se puede plantear de forma similar que el aumento de la incertidumbre de los padres sobre su capacidad para satisfacer necesidades básicas como la alimentación, la vivienda y otras necesidades durante la pandemia pueden reducir su capacidad para proporcionar cuidados sensibles y afectuosos a sus hijos. La ausencia de estos cuidados puede, a su vez, limitar el papel que desempeñan los padres para ayudar a amortiguar el estrés de sus hijos, así como el rendimiento escolar en edades más tempranas. Estas conexiones se han propuesto como un mecanismo general para explicar el impacto de la pobreza en el bienestar infantil (Walker et al., 2017), y tales procesos pueden haberse acelerado durante la pandemia.

Cabe destacar que, por mucho que la pandemia haya aumentado las dificultades financieras y emocionales de las familias, también han empezado a aparecer en la literatura algunas pruebas de factores de protección. Por ejemplo, las influencias negativas de la imprevisibilidad parecen ser contrarrestadas por la medida en que las familias fueron capaces de mantener las rutinas. Además, entre los adolescentes, un estudio descubrió que la conexión social parece haber cumplido una función protectora durante la pandemia (Magson et al., 2021).

Para los jóvenes, el impacto de COVID-19 puede ser más evidente en relación con su escolarización. Unos 144 países han cerrado escuelas en todo el país, lo que ha afectado a más de dos tercios de los estudiantes matriculados en instituciones de educación preescolar hasta la terciaria/secundaria en todo el mundo (más de mil millones de alumnos); otros países (incluidos los Estados Unidos) han instituido cierres de escuelas más localizados, lo que ha afectado a otros 500 millones de alumnos (UNESCO, 2020). Aunque la eficacia del cierre de escuelas para frenar la pandemia sigue siendo objeto de debate desde el punto de vista de la salud pública, el probable impacto de la pandemia en el desvío de las trayectorias académicas de los alumnos no es discutible, especialmente en el caso de los niños vulnerables, como los discapacitados o los que viven en la pobreza. Las proyecciones de los desvíos en las trayectorias académicas se basan en un amplio conjunto de investigaciones que demuestran la importancia de las habilidades de preparación escolar temprana para el rendimiento académico posterior (Duncan et al., 2007).

La pandemia de COVID-19 se considera no sólo una crisis sanitaria, sino también una crisis humanitaria. Se han invertido décadas de progreso en los indicadores de desarrollo humano (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo, 2021). Sus efectos sobre el desarrollo económico y la fertilidad se dejarán sentir durante décadas. UNICEF ha considerado que la COVID-19 es una crisis de los niños (UNICEF, 2021) y la OCDE ha argumentado que los niños deberían estar en el centro de nuestros esfuerzos para recuperarnos de la COVID-19 (OCDE, 2021). El trabajo de los investigadores del desarrollo infantil es importante para determinar el impacto del COVID-19 en los niños de todo el mundo y para informar sobre las respuestas políticas para acelerar nuestra recuperación de esta pandemia que no tiene precedentes en su influencia sobre la humanidad. Queda pendiente examinar varias áreas de interés, como el impacto de la pandemia en la igualdad de género, y si estas diferencias de género están relacionadas con las oportunidades educativas, la pérdida de aprendizaje y la participación en el empleo remunerado. También será importante documentar si los efectos que se observan durante la pandemia persisten o aumentan con el tiempo, y si llegasen a desvanecerse para quienes es posible.

2.2 Bienestar y desarrollo integral de los niños de educación inicial y condiciones del hogar durante la emergencia sanitaria

Desde una perspectiva tradicional el bienestar de los niños y niñas está estrictamente circunscrito a factores salugénicos y la calidad de vida. Sin embargo, en el devenir del tiempo y con el desarrollo de perspectivas que traspasan lo biologicista y se insertan en un enfoque biopsicosocial, el espectro del bienestar de los niños y las niñas se ha ampliado, contemplando “diferentes variables sociodemográficas como nivel de pobreza y acceso a la educación y a la salud” (Haydeé, Benatuil, & Laurito, 2017). Sin embargo, y aunque el bienestar de los niños y niñas tiene una fuerte vinculación con los accesos y derechos que les son garantizados, el bienestar de los niños tiene que ver también en cómo ellos son comprendidos y representados dentro de una sociedad. Es así como:

Estudiar el bienestar de los niños implica visualizarlos como grupo social en interacción con los demás grupos sociales, modificando y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad. A la vez que son afectados por esos cambios de forma diferente a cómo son afectados sus padres u otros adultos, y sí de modo bastante semejante a cómo resultan afectados otros niños (Gaitán, 2006).

En función de los hallazgos del trabajo de campo, se identificó en términos generales, que para los padres y madres de familia asocian el bienestar de sus hijos, como un tema principalmente circunscrito a su nutrición. Mientras que otros casos se incluía de la educación como una herramienta que posibilite la movilidad social en el futuro: “Lo más importante es la alimentación, ya que si se alimentan bien en el futuro serán niños fuertes. La educación también es importante para que mis hijos sean alguien en la vida” (3CHTO1-42).

Sin embargo, también se presentaron casos en los que las nociones de bienestar que los padres asumen respecto de sus hijos, señalan aspectos alineados a un enfoque biopsicosocial:

Imagino para el bienestar de niños de 3 a 4 años primeramente ser unos niños felices en qué sentido ser felices pues que tengan derecho a jugar. Que jueguen, que sean muy espontáneos, muy dinámicos. Que tengan una buena alimentación. Que tomen los padres esa atención a sus hijos (9QDS3-29).

Este tipo de referencias aludían a la esfera afectiva, refiriéndose al amor, al cuidado y al juego, fueron elementos a resaltar respecto de cómo los padres y madres comprenden el bienestar de los niños y las niñas. En esta línea, las docentes de las distintas localidades comprenden al bienestar desde una perspectiva integral, que contempla aspectos biológicos, psicológicos y sociales, como elementos esenciales para el alcance del bienestar y el adecuado desarrollo de los niños y las niñas.

debe ser insisto la parte emocional es la base fundamental para todo desarrollo, para que haya un desarrollo integral primerito debe estar bien emocionalmente, equilibrado (9QDO4-47).

Otras docentes en cambio, incluían el elemento de lo lúdico como un elemento esencial para el bienestar de los niños y las niñas, cuestión relacionada a la vez con la posibilidad de que los niños puedan expresarse de forma espontánea.

Imagino para el bienestar de niños de 3 a 4 años primeramente ser unos niños felices en qué sentido ser felices pues que tengan derecho a jugar. Que jueguen, que sean muy espontáneos, muy dinámicos. Que tengan una buena alimentación. Que tomen los padres esa atención a sus hijos (9QDS3-29).

Principalmente los padres y madres vinculan el bienestar de los niños y niñas, a una dimensión biológica, relacionada con la satisfacción de las necesidades físicas de los niños. Sin embargo, en ciertos casos, la idea de bienestar se amplía y alude a la satisfacción de necesidades afectivas, psicosociales de los niños y niñas, visión que es coincidente con la perspectiva general de las docentes. Pese a que existe una noción amplia sobre el bienestar de los niños, es importante recalcar que el juego y aspecto lúdico es un elemento poco considerado por los padres y madres al definir los aspectos que configuran el bienestar de los niños. Mientras que, desde la perspectiva de las maestras, lo lúdico, logra ser ubicado como aspecto significativo en el bienestar de los niños y niñas.

Se han delineado las formas en las que padres, madres y docentes entienden el bienestar de los niños. En términos generales la noción de bienestar infantil refiere a las capacidades que los entornos tienen para potenciar su desarrollo de los niños y niñas. En concordancia a esto, a continuación, se hará referencia a los aspectos materiales y condiciones afectivas que han caracterizado los entornos que han rodeado a los niños y niñas durante la emergencia sanitaria.

2.2.1 Del bienestar y condiciones del hogar

Desempleo y migración

Las condiciones del hogar refieren a los aspectos materiales, socioafectivos y organizativos, que han caracterizado a los núcleos de convivencia de los usuarios del servicio de educación inicial 2, durante la pandemia. Tanto en modalidad ordinaria como en modalidad SAFPI. Una de las constantes, que se ha presentado de manera generalizada en las distintas zonas estudiadas, ha sido el desempleo, al que han tenido que enfrentarse los padres y madres de

familia sobre todo al inicio de la pandemia. Sin embargo, en varios de los casos, esta problemática se vio prolongada por varios meses.

Nos despidieron a todos (...) estuve por cuentas casi año y medio sin trabajar, entonces solo sacamos de lo poco que se vende y de algo me dieron de liquidación - El entrevistado hace referencia a las ventas realizadas en una pequeña tienda que tiene incorporada en su vivienda- (9QTS2-43).

En ciudades céntricas como Quito, el desempleo, en familias que previamente habían migrado del campo a la ciudad, implicó un proceso de retorno obligado por las condiciones económicas a sus comunidades de origen, en busca del soporte de sus redes de apoyo y familia extendida.

Algunas familias regresaron a sus ciudades de origen porque aquí en Quito tiene bastante población de provincia, entonces me decían: “profe sabe que ya no tengo para comer, no tengo para el arriendo, no hay trabajo, me voy a mi casa”. Tuve un niño que vive en la laguna del Quilotoa (...) con él me pude conectar unos dos meses de ahí ya no tenía internet ya no tenía para recargas, era una comunidad ya lejana de lo que es urbano, entonces de vez en cuando lo grabaron, pero al final dijo -profe: “Sabe que ya encontré trabajo, regresamos a Quito” (4SDS1-29).

En términos generales el desempleo fue una problemática que transversaliza el escenario de las condiciones del hogar de los usuarios del servicio de educación inicial 2. Sin embargo, existieron condicionantes previos que facilitaron o dificultaron la continuidad del proceso educativo de los niños y niñas, frente a esta problemática. El primero refiere, en el caso de las zonas urbanas, a que las familias cuenten con una red de apoyo en sus ciudades de residencia. Es así como aquellas familias que no contaban con ingresos ni con familia extendida o una red de apoyo sólida en sus ciudades de residencia, se veían abocados a retornar a sus comunidades de origen. Las cuales en muchos de los casos presentaban serias complicaciones de acceso a la señal de internet.

Por lo que el acceso a las clases y envío de evidencias de trabajo perdía periodicidad y era posible únicamente cuando el padre o madre del niño se trasladaba ocasionalmente a espacios que cuenten con WIFI, para descargar las actividades y videos elaborados por la docente y enviar las evidencias de los trabajos realizados por los niños en casa.

Sin embargo, existían casos en los que luego del traslado de la familia de una ciudad a otra, el niño era desvinculado del sistema educativo.

con los niños que me tocó este año sí absolutamente con todos, en pandemia el año anterior fue súper complejo para mí, tuve tres grupos los sincrónicos, los asincrónicos (9QDO6-3).

Particularmente, en el caso de Quito, fueron enunciadas las dificultades que tenían que afrontar familias en condición de movilidad humana, quienes además de no contar con un empleo pleno, ni tampoco una red de apoyo en el país receptor, no tenía capacidad de respuesta ante las exigencias tecnológicas y de conectividad que demanda la educación virtual. Es así como, una docente refiriéndose a las dificultades que existieron para que los niños y niñas puedan conectarse a las clases en línea, señalaba que

Como les explicaba, tocaba ir a buscarlas en la casita, pero eran solo personas extranjeras. Porque los que son de aquí, de Ecuador, van donde la tía, la prima para coger el internet prestado. Los extranjeros no tuvieron esa ayuda (9QDO7-33)

La carencia de redes de apoyo para sostener a las familias en sus ciudades de residencia con la llegada de la pandemia fue mucho más aguda en casos de familias inmigrantes que habitaban en condiciones de vulnerabilidad y que a pesar de en ocasiones poder conectarse las clases o acceder a los materiales de trabajo se encontraban de forma intermitente en condición de calle.

Aunque la inexistencia de redes de apoyo en las localidades de residencia de las familias es un elemento que ahondó los efectos del desempleo y la crisis económica que enfrentaron los hogares. En zonas rurales, existieron familias que presentaban condiciones de vulnerabilidad previas a la pandemia como: el no acceso a un trabajo pleno, analfabetismo de las cabezas de hogar y el no acceso a servicios de internet. Condiciones que, al momento de ser implementada la modalidad de educación virtual, formularon un escenario de afrontamiento imposible de gestionar para las familias.

Yo soy madre soltera no tengo quien me mantenga, trabajó en la agricultura y en el cierre de las ferias afectó de gran manera, ya que no podía ir vender mis productos (...) Lo más difícil fue no tener un teléfono, internet y no saber leer bien (...) Mi hijo solo utiliza la televisión y guías para aprender y la verdad no tengo internet, teléfono y no habido me ayudado nadie para comprar (3CHTO2-39).

Varios relatos de docentes tanto de la modalidad ordinaria como SAFPI coinciden al mencionar, que, aunque no fue una condición generalizada, existieron familias durante la pandemia que no contaban con productos mínimos para satisfacer las necesidades alimenticias de los miembros del hogar. Razón por la que los docentes por iniciativa propia y con sus propios recursos les hacían llegar algunos víveres para apoyar en algo dentro de su precariedad económica.

Una mamá decía que vivía del reciclaje, decía que su teléfono ya no sirve y que tenía que comprar (...) pero la comida era su prioridad, entonces cómo le voy a exigir que compre un equipo nuevo o una computadora para recibir clases (9QDO3-45)

Herramientas tecnológicas, conectividad

El panorama referente al acceso a recursos tecnológicos para la continuación de la educación en modalidad virtual es variado. En términos generales en las zonas urbanas existía mayor capacidad de acceso a los servicios de conectividad. Aunque la capacidad de conectividad en las zonas urbanas era mayor que en la ruralidad, esta capacidad disminuía en ciertas familias cuando la asistencia a las clases debía realizarse a través de plataformas digitales que no eran *WhatsApp*.

En la pandemia sí estábamos en contacto por *WhatsApp*. Lo que sí se dificultó era la parte económica en donde los padres, no podían acceder a la clase por *Zoom*, porque se les iban bastantes datos, algunos cargaban paquetes que no abastecían para todo el mes, entonces sí hubo esa situación complicada de la parte económica con los papitos (9QDO5-43).

El asumir la educación en línea para las familias que previo a la llegada de la pandemia ya contaban con dispositivos tecnológicos e internet, resultó menos complicado que para aquellas que no tenían dichos recursos, no sólo por no disponer de ellos sino por la familiaridad con la que los miembros del hogar los usaban.

En este sentido, al consultar a una de las madres de familia acerca de los inconvenientes que tuvo para que su hija logre acceder a las clases virtuales, supo mencionar que:

A mi esposo antes de la pandemia le iba bien en el trabajo compró una impresora y una laptop. Les compró en diciembre y en marzo ya tuvimos pandemia eso le digo mira por algo se hicieron las cosas y ya pues eso nos ayudó bastantísimo (9QTS1-30).

Sin embargo, no todos los casos presentaban condiciones de acceso a dispositivos electrónicos o conexión de internet. Sobre las dificultades de conexión que tenían las familias para que sus hijos continúen con la educación en línea, una docente de modalidad SAFPI, mencionaba:

Fue terrible, muchos padres de familia salieron de aquí de la ciudad a sus provincias, yo tenía un niño con una capacidad diferente y él salió a Cuenca. Yo me quería contactar con él, sobre todo porque él necesitaba más ayuda, no lograba contactarme y yo le llamaba y no lograba contactarme, entonces el papá no sé si es que salía a algún lugar céntrico de la ciudad o algún lugar donde haya cobertura y desde ahí me decía: “profe no le puedo contestar porque estoy en un sector donde no tenían cobertura”. No le entraban llamadas, mensajes ni internet, nada. Entonces, el papito me dijo que cuando él pueda va a enviar la tarea, si es que él ya ve el video porque también procuraba mandar los videos todos los días a los papás que no se contactaron para que tengan un poquito de conocimiento de lo que estábamos haciendo, para que le hagan trabajar a los niños. Creo que me sucedió con tres padres de familia, uno se

fue a su provincia, pero si mantenemos contacto, trabajamos con los dos con la madre y con el hijo (9QDS1-30).

Ante estos escenarios, las docentes tuvieron que desarrollar distintas estrategias de trabajo para adaptarse a los recursos y a las posibilidades de conexión de los padres de familia. Una forma habitual de trabajar era la realización de actividades de manera asincrónica, en donde las docentes enviaban actividades y videos, para que los padres los descarguen cuando ellos tengan acceso a internet y puedan realizarlas de forma acumulada con sus hijos.

En torno a lo antes planteado, las docentes coinciden al mencionar que esta forma de recibir los trabajos realizados en casa, complicaba el oportuno seguimiento y evaluación de los niños, ya que la recepción de los mismos se daba de manera quincenal, mensual y hasta trimestral, al estar supeditado a la capacidad de entrega de los padres.

Aunque las familias de los usuarios del servicio hayan contado con dispositivos tecnológicos antes de la emergencia sanitaria, el uso de estos, estaba sujeto al número de miembros del hogar que requerían acceder a ellos para desarrollar sus actividades, principalmente educativas. Uno de los varios relatos coincidentes en este sentido es lo mencionado por una docente de modalidad SAFPI de Santo Domingo, quien señala que, al intentar contactar con el niño para dictar la clase virtual:

A veces el niño le toca la hora 8:30 y tienen un dispositivo móvil para 3,4 hijos. Entonces resulta que no me contestó, no se conectó y después de tantas horas me dice que mi otra hija tuvo clases o tuvo que dar una evaluación, justo en ese momento. Entonces ese es un obstáculo muy grande que no hay el dispositivo o el internet suficiente para que ellos se puedan conectar a la clase (4SDS1-29).

Es relevante señalar, que el acceso a los recursos tecnológicos no es algo que esté vinculado exclusivamente a la adaptación de las familias a las nuevas modalidades de trabajo, o al devenir del tiempo. Dentro de una zona urbana de la ciudad capital, una docente, al señalar las mayores dificultades que ha enfrentado para que los niños con quienes trabaja accedan a las clases en línea, menciona:

(...) Lo del internet, no contar con los dispositivos, porque a pesar de que ahorita ya vamos en el segundo año, no tienen ellos un dispositivo para las clases, solo tienen su celular y a través del celular se conectan (3CHTO1-42).

Estas dificultades se presentaron con mayor reiteración en las zonas rurales, en las además de la imposibilidad de acceder a dispositivos electrónicos o conexión a internet, el nivel de educación de las madres y padres de familia, se convertía en un obstáculo para el acompañamiento de los niños en sus clases. Nunca tuvimos clases virtuales, ya que no teníamos internet en nuestras casas y eso no permitió estar en clases virtuales. Otra dificultad fue que yo no sé leer bien y no podría ayudar a mi hijo (3CHTO1-42).

Por lo antes expuesto, se evidencia que en ocasiones las dificultades para acceder a dispositivos tecnológicos, conectividad o falta de familiaridad con las herramientas empleadas en la modalidad virtual, lleva a que las familias decidan que sus hijos deserten del servicio de educación.

Yo le llamaba y no contestaban, enviaba mensajes y no me contestaban. Luego me decían: “Profe ya no voy a poder acceder”. Entonces yo les decía: “bueno que muchas gracias”, les decía que gracias por haberme acompañado en este servicio y como no los puedo retener a fuerza hasta una próxima oportunidad ya y se cortaba la relación (4SDS3-28).

Interacción familiar y organización del hogar

El inicio de la emergencia sanitaria, junto con el confinamiento, significó la exposición en términos generales a varios factores estresantes dentro de las familias, sus logísticas de vida cambiaron de manera disruptiva, transformando sus rutinas y formas de relacionamiento

El nuevo escenario, confrontó a los padres y madres de familia al manejo de nuevos factores estresores. En varios de los casos, el afrontamiento de nuevas rutinas aunado a las condiciones económicas complicadas existentes, detonó en disputas de pareja y en problemas de convivencia armónica.

(...) había conflictos, pero creo que era por la presión y la carga de que a ratos no alcanzaba para comprar y no se avanza a subsistir a ratos los enanos que pasan todo el día en clase y no me hacen caso (9QTO2-31).

Las disputas se veían agudizadas por las condiciones de encierro: “(...) o sea mi relación con el papá de mi hijo si fue fatal porque chocábamos, no, no era muy fastidioso quería que ya se vaya, pero no podía irse porque nos tocaba encerrados” (9QTO1-26).

“Antes de la pandemia con mi pareja había respeto, ahora ya no, es como que no me importa ya lo que haga o lo que no haga por todas las peleas que tuvimos” (9QTO1-26). En ocasiones estas disputas decantaron en separaciones “Mi papi le fue dejando a mi mami se separaron hace dos años justo en la pandemia” (9QTO5-30).

A lo largo de la emergencia sanitaria, las docentes no cumplieron exclusivamente con una labor pedagógica, sino también de soporte emocional y en ciertos casos, emergentes, de provisión de insumos básicos para la subsistencia de las familias de los niños a quienes ellas prestaban sus servicios.

En este escenario, las docentes además de cumplir con un rol pedagógico tuvieron que intentar contener emocionalmente a las familias de los niños que atendían.

Hubo familias que se contagiaron, familias que no se podían conectar, estaban aislados, se deprimen, los niños estaban en otro lado, decían: “profe, profe no puedo conectarme, estoy en otro lado”. Yo trataba y les daba ánimo para que estén más tranquilos estaba, complicado. (9QDS3-29)

Además de las complejidades en la interacción de los miembros del hogar, el aislamiento que implicó el confinamiento decantó en la imposibilidad de que los niños puedan interactuar con sus pares, cuestión que se ahondó más en los casos en los que en la familia no había más niños y que no se contaba con los recursos tecnológicos para que los niños puedan conectarse, al menos de forma sincrónica con sus pares en las clases.

Durante la pandemia nosotros no pasamos bien, mis hijos querían ir a la escuela y no podíamos salir. Mis hijos han tenido cambio en su forma portarse, mi hijo lloró y estaba sufriendo para poder estar con sus amigos y compañeros. Yo también me sentía mal ya que veía como ellos se desesperaba (3CHTO2-39).

Por lo antes expuesto y de acuerdo a lo mencionado por una madre de familia entrevistada: “prácticamente solo pasábamos durmiendo hasta las 10h00 u 11h00. De pensar que teníamos que levantarnos solamente comer, comimos casi dos veces al día igual, nos dormíamos muy tarde a las 11:00 pm” (9QTO1-26), se puede evidenciar que el mantener las rutinas y horarios existentes durante las actividades presenciales fue un aspecto difícil para las familias durante el confinamiento.

En este sentido se observa que las rutinas en casa se fueron restableciendo de a poco y de acuerdo y con una mejor organización y estructura de las actividades escolares.

Bueno yo me levanto a las 6:00 le levanto a mi hija porque tiene clases a las 6:30 Ya la estoy bañando peinando le hasta que sea la hora luego le hago el desayuno las clases le hago levantar a mi otro hijito espero que venga mi mami entonces desayunamos todos de ahí me pongo a hacer el almuerzo arregló los cuartos lavaplatos y entró a clases con mi otro hijo en la tarde hacemos los deberes y se acabó el día (9QTO5-30).

En medio de las grandes complejidades relacionadas con la convivencia entre los miembros de la familia, también fueron ampliadas las experiencias en las cuales el confinamiento fue percibido como un periodo en el que se priorizaron los espacios de conocerse y compartir con los niños y las niñas: “Aprendimos a convivir más, sabemos que nos gusta yo como más de que pase con mis hijos el confinamiento podía conversar con ellos” (2STS2-41).

Tanto el desarrollo de rutinas dentro de casa, como la posibilidad de compartir más espacios en conjunto, fue para cientos de familias una oportunidad para reencontrarse. Una de las madres que participó en el estudio señalaba que los miembros de su familia, durante la emergencia sanitaria “Nos unimos más” (2CTO1-28). En esta línea la comunicación fue un elemento significativo.

nos volvimos más comunicativos con mi esposo, aprendimos a conocernos mejor, con mi hijo saber lo que sentía, pasábamos todo el tiempo con él prácticamente 9QTS3-27

Las estrategias para enfrentar el encierro con los niños fueron diversas y se adaptaron a las condiciones y recursos de cada localidad y de cada familia. Un padre de familia de una zona urbana en Quito comentaba que, durante el confinamiento, sus hijos:

Estaban más aburridos, a veces cuando había chance de salir con ellos, se jugaba para que se evite un poco el aburrimiento (...) Para no aburrirnos, a veces hacíamos un pequeño cine en casa para ver películas, preparábamos canguil y nos sentábamos a ver alguna película, para no aburrirse, para cambiar de actividad (9QTS2-43)

Mientras que, una madre de familia de Cacha, que es una comunidad rural de Chimborazo enuncia que:

Bueno con mi hijo pequeño hemos podido compartir mucho más tiempo y compartir muchas cosas. La rutina de un día en casa es que me levanto muy temprano para hacer el desayuno, mis hijos se levantan más de día, comemos y luego nos vamos a ver los animalitos y las siembras, regresamos en la tarde cocinamos y en las noches revisamos las tareas enviadas por el profesor (3CHTO2-39).

Un elemento sustancial para la continuación del proceso de aprendizaje dentro de la modalidad virtual, fue el acompañamiento de los padres y madres de familia durante las clases y la posterior realización de actividades. La existencia de rutinas dentro de las familias y el acceso a materiales didácticos como guías de estudio impresas, posibilitaron el sostenimiento del proceso de aprendizaje en los niños y niñas.

Antes de la pandemia sabíamos levantar más breve, pero desde que empezó la cuarentena, mis hijos se levantaban un poco tarde. Las guías tenían que hacer en la tarde, daba más prioridad a mi hijo más pequeño ya que los otros ya sabían un poco más. Mi esposo si era terminado primaria, pero ni así pudo ayudar ya que la educación es diferente con relación antiguo (3CHTO1-42).

Dentro de todas las zonas e indistintamente de si fueron territorios urbanos o rurales, las madres han sido las principales y en muchas ocasiones las únicas responsables de acompañar en este proceso a los niños y niñas. En caso de que las madres no puedan acompañar este proceso la persona usualmente delegada es otra mujer, integrante del hogar. Al respecto una madre de familia señalaba que, durante las clases virtuales: “Yo le acompaño cuando estoy en la casa, sino mi mami o mi hermana, siempre hay alguien” (9QTO5-30).

El acompañamiento que realizan las madres de familia al proceso de aprendizaje de sus hijos estuvo atravesado por varias complicaciones. La primera hace referencia a la poca familiaridad con los recursos tecnológicos que debían usar durante las clases virtuales

Fue un poco complejo porque primero en mi lugar porque yo no entiendo mucho de tecnología (...) Además sí se me hizo complicado porque tenía que estar explica y explícale a mi hija, sí se me hizo un poco difícil (9QTS1-30).

La dificultad de mediar entre el aprendizaje de los niños a partir del acompañamiento prestado por los padres de familia se profundizó en las zonas rurales, con aquellos cuidadores que no sabían leer ni escribir “Si se afectó el aprendizaje (...) en la casa a veces creo los papás no saben leer algunos y de eso no había quién le ayude, no era como estar en presencial (3CHDO1-51).

Esta percepción docente se refuerza con la experiencia vivida por las madres de familia, una de ellas al referirse al acompañamiento que prestaba a su hijo, señalaba:

Lo más difícil fue de explicar los deberes que tenían que hacer, ya que no se leer mucho y eso me dificultó bastante. No como antes que les enviábamos a la escuela, nunca estuvimos preparados para esto (3CHTO1-42).

Además del nivel de educación y la poca familiaridad hacia las herramientas tecnológicas empleadas en la modalidad en línea por parte de los cuidadores. Un elemento que dificultó el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los niños y niñas fueron las capacidades pedagógicas de los padres y madres “Lo más difícil fue de decir a mi hijo como debía hacer las tareas, la verdad nadie no estuvimos preparado para asumir este reto” (3ATO2-30). Fueron reiterados los relatos de cuidadores que expresaban sentimientos de frustración al asumir el acompañamiento en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

parecía que estaba hablando con la pared, no tener la paciencia para explicarles y explicarles, porque tal vez como yo le explicaba no me entendía. Le explicaba de otra para que me entienda, entonces eso era lo más difícil (9QTO2-31).

Las dificultades para acompañar el aprendizaje de los niños se acrecentaban al combinar esta tarea con otras actividades de la vida cotidiana “A veces era complicado porque uno tenía cosas que hacer y a veces los niños no le quieren entender a uno” (4PTO3-24). En ciertos casos, luego del periodo de confinamiento, con la reincorporación a las actividades de trabajo presencial que debían realizar los padres y madres de familia, la posibilidad de acompañar a los niños en las clases se vio seriamente dificultada. “Por el trabajo de los papás habían papás que no podían conectarlos y son niños pequeños algunos ni pueden conectarse con nosotros” (9QDO6-37).

La falta de familiaridad con las herramientas tecnológicas y pedagógicas para acompañar el proceso de enseñanza de los niños, se aunaba a una sensación de vergüenza por parte de los padres cuando los niños no respondían a las consignas de la docente, o no se comportaban en

clase como las madres y padres esperaban, “Lo que más me ha costado aguantar la vergüenza con la profe porque mi hija no estaba quieta” (9QTS1-30).

En ocasiones estas condicionantes propiciaban escenas en las que los niños eran objeto de violencia verbal y en ocasiones física por parte de sus cuidadores durante las clases virtuales.

Se pone a llorar porque la mamá le habló, a veces les grita porque no se pueden concentrar. Es un poquito dificultoso, pero es como lo que yo digo, los papitos cómo están ahora a cargo de sus niños en casa, ellos son los que tienen que poner las reglas y no las ponen (9QTO2-31).

En este escenario una de las preocupaciones que sobresalió, sobre todo en la localidad de Portoviejo, fue que el acompañamiento que los niños reciben para la realización de las actividades de inicial 2 cobra un mayor sentido y estructura cuando la docente acompaña de forma presencial el desarrollo de estas. En tanto son ellas quienes conocen las destrezas que los niños pueden desarrollar con actividades aparentemente cotidianas, así como también tienen presente que el ritmo de trabajo de cada niño es diferente y debe ser respetado.

La sensación de que el proceso de acompañamiento que reciben los niños es robustecido cuando se realiza de forma presencial con las maestras, no es una impresión únicamente de las docentes, sino también de las madres de familia. Una madre de una zona rural, sin acceso a conectividad, que no sabe leer ni escribir y cuya lengua materna es el quichua, sobre el acompañamiento que le ha podido brindar a su hijo en la modalidad en línea señala que:

Yo acompañaba a mi hijo a ver los programas de televisión, a veces una hora, así no más podía acompañar. Antes de la pandemia le acompañaba un poco nomas ya que mi hijo ya venía aprendiendo en la escuela (3CHTO1-42).

2.2.2 Desarrollo de los niños y niñas

Según el Currículo de Educación Inicial (2014), son 3 los ejes del desarrollo y aprendizaje a trabajar en la primera infancia: Desarrollo personal y social, descubrimiento del medio natural y cultural, y expresión y comunicación. Es en torno a los tres ejes antes mencionados que se presentarán los hallazgos obtenidos respecto de las condiciones y nudos críticos que se han identificado respecto del bienestar y desarrollo de los niños de 3 a 4 años de edad en el contexto de la emergencia sanitaria.

Desarrollo personal y social

El eje de desarrollo personal y social es descrito como aquel que:

Integra los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño, a partir del descubrimiento de las características propias y la diferenciación que establece entre él y las otras personas, promoviendo el creciente desarrollo de su autonomía mediante acciones que estimulan la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea, y fomentando la construcción adecuada de su autoestima e identidad, como parte importante de una familia, de una comunidad y de un país. También considera aspectos relacionados con el establecimiento de los primeros vínculos afectivos, propiciando interacciones positivas, seguras, estables y amorosas con la familia, otros adultos significativos y con sus pares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 19).

Los ámbitos de desarrollo y aprendizaje que componen el eje de desarrollo personal y social de los niños de 3 a 5 años son, convivencia e identidad y autonomía (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014). Con el cierre de los servicios de cuidado y de educación inicial, el núcleo familiar de los niños, se convirtió en un espacio casi exclusivo para la construcción de la identidad y autonomía de los niños, lo que, en muchos casos operó como un obstáculo para el desenvolvimiento autónomo de los niños durante las clases.

el mismo hecho de depender de los papitos, los niños no actúan por sí solos, entonces en las clases mismo se maneja con los niños preguntas o trabajar con ellos como que primero le regresan a ver al papito a ver qué digo o qué hago entonces hay bastante dependencia (9QDO5-43).

Según las docentes, la asistencia de los niños al centro de desarrollo infantil, incentivaba a que madres y padres realicen en casa actividades para promover la autonomía de los niños. Sin embargo, con la llegada de la virtualidad a la educación, la promoción de estas prácticas disminuyó, lo que en ciertos casos provocó un retroceso en el desarrollo de la independencia de los niños.

hay un retroceso, porque cuando los niños llegaron a inicial, uno les hablaba mucho sobre su identidad y autonomía. Ellos tenían que aprender bien el nombre de la mamita, del papito, reconocer quiénes eran sus padres, quiénes eran las personas que le rodeaban, ir solo al baño, ser más independiente Yo creo que esas cosas, no los dejan independizarse porque, como están dentro del hogar, tienen todavía que la mamá, son los que tienen que todavía estar llevándolos al baño, bajándoles el cierre (4PDO1-48).

Pese a estos obstáculos la inclusión de los niños en rutinas de colaboración en las tareas del hogar, con el apoyo de los cuidadores, fue una ventana de oportunidad para el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas dentro de sus hogares.

Por ejemplo, los quehaceres de la casa tienes que compartirlos conmigo, ella sabe que tiene que llegar a la casa, sacarse el uniforme, y ponerlo en el cesto de la ropa sucia, los zapatos recogen, alzar la mesa, ella ya lava los platos también, entonces sí ayuda, entonces se le asigna tareas, así como tiene obligaciones de estudiar también lo hace, entonces todo va junto de la mano. (2CTO2-34)

Sin embargo, el caso de aquellos hogares cuyos padres debieron reintegrarse a las actividades laborales y los niños no contaban con un cuidador que los anime a participar en el desarrollo de las tareas cotidianas o en la participación de las actividades en línea, la posibilidad del desarrollo de autonomía y las condiciones de bienestar se veía restringida, en tanto el niño era situado en un lugar más bien pasivo dentro del hogar, relacionado con la falta de estímulos.

En la cuestión de pandemia el bienestar ha estado supeditado al control con los papitos, pero en el momento que están sin irse al trabajo, al inicio ya, después comenzó la apertura para los trabajos, entonces empezaron a estar solos (9QDO2-51).

En cuanto a lo mencionado se observa que el eje de desarrollo personal y social ha sido uno de los aspectos del desarrollo que más preocupación ha causado tanto a padres como a maestros. Desde la perspectiva de las madres y los padres, la convivencia con otros niños es algo que la virtualidad no ha conseguido saldar. De allí la consideración de que el retorno a la presencialidad es necesario.

Es importante porque tiene más aprendizaje y tiene más convivencia y comparte entre ellos y tiene un poco más por ejemplo más actividad. Por ejemplo, mi hija ya estuvo en la guardería, entonces ella es súper abierta, ella no tiene problema en compartir con niños (9QTO4-25).

Esta apreciación sobre las grandes dificultades para el desarrollo del ámbito de convivencia es compartida por las docentes

Los niños no salen de sus casas y si salen será un día al parque, pero con sus propios padres. No tiene que compartir con más niños. Ahorita los niños están muy pegados a lo que es el teléfono, el internet o la televisión más que compartir con otros niños (4SDS1-29).

Para las familias que contaban con la presencia de un solo niño en el hogar, el confinamiento implicó que ese niño pierda cualquier posibilidad de contacto directo con sus pares.

Se volvieron no sé si es la palabra correcta ermitaños, huraños, pero se volvieron como muy aislados (...) se aislaron de los demás, o sea para algunos niños es un poquito complicado adaptarse (9QDS1-30).

En ciertos casos, la condición de aislamiento fue decreciendo en torno a la flexibilización de las medidas aplicadas durante el confinamiento. Sin embargo, en otros casos esa condición se ha mantenido, por lo que el retorno a la modalidad presencial es visto por las madres de familia como la única opción para que sus hijos vuelvan a socializar con sus pares. Una madre de familia de una zona urbana señala que preferiría que su hijo retorne a la modalidad presencial:

Porque o sea ahí tiene más, le ayuda más a su desarrollo igual comparte con sus amigos juega y todo eso, entonces eso a mí me ayudaría porque en la casa como no hay nadie con quien juegue, todos ya son adultos y él se estresa, no tiene con quién jugar se pone triste porque no hay con quién (9QTO1-26).

Descubrimiento del medio natural y cultural

En referencia al descubrimiento del medio natural y cultura, el Currículo 2014, plantea que:

En este ámbito se propone desarrollar las capacidades sensorio-perceptivas para descubrir su mundo natural y cultural, por medio de la exploración y manipulación de los objetos, incorporando las primeras representaciones mentales que le permiten una comprensión e interacción con su entorno inmediato, las mismas que se constituyen en la base fundamental para el fortalecimiento de los procesos cognitivos propios de la edad, que permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 23).

Las posibilidades de que los niños exploren distintos entornos y accedan a diferentes estímulos sensorio-perceptuales se vieron altamente restringidas con el confinamiento:

ya están cansados de estar frente a una televisión, porque no es que les dejan en la guardería, no tenían esa posibilidad. Entonces que pasaban haciendo, sentados frente a la televisión porque encima no podían salir a jugar en los parques ni a ningún otro lado (9QDO3-45).

Además de las dificultades de acceso a diversos ambientes de aprendizaje y exploración, una de las preocupaciones de los padres, era considerar la importancia de la presencia de otros adultos fuera del medio familiar, para la mediación y los procesos de aprendizaje dentro de los entornos distintos al núcleo de convivencia.

Siempre he creído qué es importante desde pequeños ir desarrollando en diferentes ambientes, porque yo a ratos me dado cuenta que posiblemente conmigo no entienda, pero con la profesora le entienda (9QTO2-31).

Las fichas pedagógicas planteadas en el marco del Plan Aprendemos Juntos en Casa, apuntaron a promover actividades conjuntas entre niños y cuidadores en el contexto de la pandemia. Con la finalidad de que los niños y niñas puedan explorar activamente el entorno que les rodea de forma inmediata con la guía de sus padres y madres. En este sentido, el acompañamiento que los niños recibieron dentro de este eje de aprendizaje fue sustancial para su adecuada adherencia.

En este caso es parte primordial los padres de familia, ellos cumplen un rol muy importante, en dónde refuerzan en casa lo que aprenden, hay unos que los conectan los hacen trabajar, pero ya no les refuerzan en cambio hay otros que, sí los refuerzan, y siguen y los niños cada vez más despiertos y sueltos en ese sentido, por ese lado yo digo que un 70%, sí lo hizo porque lo reforzó yo siempre le decía ayúdenos en casa a reforzar (4SDS3-28).

Aunque la posibilidad de explorar el entorno se vio altamente restringida debido al encierro, ciertas familias se idearon actividades y rutinas distintas que desde el plano de lo lúdico permitían el acceso al niño a nuevas experiencias. Ese fue el caso de una de las familias que formó parte de esta investigación, quienes, tras la pandemia, a pesar de vivir en una zona urbana optaron por la crianza de gallinas para el propio consumo e involucraron a los niños de la casa en el cuidado de estas, generando nuevas rutinas e interacciones: “En la pandemia hacían lo del cine. Se jugaba canicas así a veces, o se iba arriba como tenemos unas a ver las gallinitas” (9QTS2-43).

Se ha observado que, en zonas rurales, los estímulos del entorno a los que pudieron acceder los niños, en ciertos casos se ampliaban, a través de una vinculación significativa con las actividades productivas de sus cuidadores, como la crianza y el cuidado de animales.

Salimos de haberos animales ella juega a veces salta y todo esto creo que aporta para que ella vaya abriendo se dentro del contexto educativo y aparte jugamos a las cogidas para que ella se desarrolle un poquito más (3ATO3-19).

Es importante señalar que en muchos de los casos que participaron en el estudio, el apoyo de la familia extendida fue importante para promover la proactividad en los niños para la exploración de nuevas actividades dentro del propio hogar.

la verdad casi ninguna porque es o sea media difícil al rato que quiere jugar, porque se le dice que no es así, entonces se va enojada, se entiende mejor con mi hermano, lo que más le gusta jugar fútbol o estar con su patín (9QTS1-30).

Expresión y comunicación

El tercer eje del desarrollo a analizar es el de expresión y comunicación.

En torno a este eje se consolidan procesos para desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva de los niños, empleando las manifestaciones de diversos lenguajes y lenguas, como medios de exteriorización de sus pensamientos, actitudes, experiencias y emociones que les permitan relacionarse e interactuar positivamente con los demás. Además, se consideran como fundamentales los procesos relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 20).

Este comprende tanto el desarrollo de lenguaje como la expresión corporal y motricidad. Al igual que el eje de desarrollo personal y social, en términos generales la expresión y comunicación ha sido una de las dimensiones que más afectadas se ha visto durante la emergencia sanitaria.

Él de por sí siempre ha tenido una personalidad medio retraída, entonces si él, si una persona no le agradaba a él no se acerca a esa persona (...) Ahora es un poco más, a veces cuando la profesora las primeras veces le llamaba al *WhatsApp*, el año anterior él no quería hablar, no lograba que hable y había otro rato en que él quería despapayarse y hablar de largo y era los ratos que no podía hablar -porque habían otros niños en el micrófono- entonces ahí se frustraba, se enojaba y llorar (9QTO2-31).

Una de las consideraciones recurrentes es que ha existido una dificultad significativa para el desarrollo del lenguaje verbal de los niños, debido a la falta de interacción con sus pares. Misma que les permitía aumentar su vocabulario y operaba como un incentivo significativo para el mejoramiento de la pronunciación de los fonemas.

él sufría, lo que necesitaba es terapia de lenguaje porque lamentablemente como, sí hablábamos con él, pero no tenía interrelación con otros niños, tuve que ponerle en terapia de lenguaje (9QTO3-37).

Lo antes mencionado adquiere mayor relevancia al mostrar la perspectiva de una docente consultada en torno al desarrollo del lenguaje en los niños durante la pandemia, aspecto que considera mayormente afectado

Usted escucha a un niño de 3 años, yo no le entiendo (...) no es tanto corregir, sino tratar de que avance en su vocabulario, pero no hay como. Ellos, a través de la interacción con otros niños, también van escuchando. Porque muchas veces el problema del lenguaje es su entorno, que no le permite la posibilidad de crecer, de desarrollar un vocabulario adecuado (9QDO3-45).

Las mamitas le miman mucho y no les dicen que pronuncien como debe ser (4SDS2-38).

En ocasiones un elemento que dinamizaba el desarrollo del lenguaje verbal de los niños era la interacción con miembros de la familia extendida, en tanto que, al estar fuera del núcleo familiar, podían identificar con mayor facilidad las dificultades de pronunciación que tenían los niños dentro del hogar, y con ello contribuir a su mejoramiento.

Por ejemplo, más le corregía mis hermanos, entonces ahí había palabras que no podían ella, no decía cerdo, decía: “celdo” o mejor decía: “mejor no digo mejor digo chanco porque yo no puedo” (...) Igual decía: “cuelta”, no es cuelta es: puerta, (...) entonces así mis hermanos decían cómo se dice: “Puerta”, entonces ya le enseñaron a fuerza a aprender a hablar o sea decía cuerta o celdo (9QTS1-30).

Pese a que las actividades que las docentes guiaban, implicaban movimiento, el mismo se restringía ante la inexistencia de una presencia corporal concreta dentro de la clase que promueva el desarrollo de la expresión corporal, la coordinación y el movimiento: “Se han vuelto un poquito robots no flexibles si es que ellos saltan solo es así o sea por ellos solo mueven los pies, pero no todo el cuerpo” (2CDO1-40).

2.3 Servicios de educación inicial durante la emergencia sanitaria

El último apartado del informe de campo hace referencia a los servicios educativos a los que han tenido acceso los niños y niñas durante la pandemia. Como se ha señalado en los acápites anteriores el bienestar y desarrollo de la primera infancia no está circunscrito únicamente a factores biológicos, sino que se entrelaza estrechamente con los estímulos ambientales a los cuales tienen acceso los niños. Por ello el acceso a espacios lúdicos que estimulen el aprendizaje y la proactividad es indispensable para un desarrollo integral e integrado. En este orden una de las docentes entrevistadas señalaba que:

La parte emocional es la base fundamental para todo desarrollo. Para que haya un desarrollo integral primerito debe estar bien emocionalmente, equilibrado. El hecho de tener esa confianza, de llegar a un lugar y poder desarrollarse en un clima adecuado, en un ambiente adecuado, donde haya la risa, el gozo, la experiencia de aprendizaje. El juego, pero un juego con intencionalidad pedagógica, no es que les voy a dar la pelota y tome pateo y punto, es con intencionalidad, a ese punto específico, vamos a tratar de lanzar la pelota para allá, veo si tiene el tono muscular adecuado, si de pronto está bien la coordinación óculo pedal, en fin, sí es importante esa parte, porque cuando unos se sienten a gusto no van a querer hacer nada (2CDO2-40).

En esta línea, el Ministerio de Educación del Ecuador oferta dos tipos de servicios educativos a los que pueden acceder los niños de 3 a 4 años de edad. Ambos servicios refieren al nivel

de educación inicial 2. Sin embargo, ambas modalidades de atención presentan marcadas diferencias.

La primera modalidad a la que se hace referencia es la modalidad de educación ordinaria. La oferta ordinaria institucionalizada se caracteriza por atender a los niños de 3 y 4 años en un Centro de Educación Inicial (CEI). El servicio de educación inicial 2 puede ser ofertado a través de los siguientes establecimientos (Acuerdo No. 0024-14 Normativa para Autorización funcionamiento y prestación de servicios educación inicial 2014, 3):

- a) Centros de educación inicial públicos;
- b) Centros de educación inicial fiscomisionales y particulares (Centros de Desarrollo Infantil), que atiendan a niños de cero a cinco años;
- c) Centros de “Educación Infantil Familiar Comunitaria” (EIFC), dirigidos a niñas y niños de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas; y,
- d) Unidades educativas públicas, fiscomisionales y particulares

Las instituciones educativas particulares y fiscomisionales pueden ofertar el servicio en horario extendido y durante todo el año, sin necesidad de ajustarse al calendario escolar, mientras que las públicas se rigen por este último y solo algunas están autorizadas a ofrecer el servicio extendido (Acuerdo No. 0024-14 Normativa para Autorización funcionamiento y prestación de servicios educación inicial), por lo que operan principalmente en horario matutino.

Mientras que la segunda modalidad de atención refiere a los Servicios de Atención Familiar a la Primera Infancia (SAFPI). La metodología del SAFPI, trabaja con las familias de los niños que, por las particularidades de su entorno, por su ubicación geográfica o por decisión de los padres, no asisten a una institución educativa. En alineación con el artículo 40 de la LOEI, que estipula el diseño y validación de modalidades de educación que respondan a la diversidad cultural y geográfica de los niños, el SAFPI permite diversificar las modalidades de educación inicial 2 en zonas rurales, periurbanas o de alta dispersión geográfica mediante diversas estrategias educativas implementadas por docentes profesionales, titulados en áreas de educación inicial, parvularia o afines, calificados para promover el desarrollo integral de los niños de forma lúdica y en conjunto con la familia y comunidad (Ministerio de Educación, 2017a).

Para potenciar el desarrollo de las destrezas de los niños, la modalidad de educación inicial con familias, en concordancia con el referente curricular, utiliza la metodología juego-trabajo y se fundamenta en tres estrategias principales:

- a) Actividades educativas con las familias, para lo cual los docentes realizan visitas de seguimiento a los hogares y se les brinda apoyo para mejorar el desarrollo de las

actividades con los niños, así como para la elaboración de materiales educativos con recursos del medio y de reciclaje que estimulen el desarrollo integral de sus hijos;

b) Actividades semanales de participación comunitaria, se desarrollan con grupos de entre 8 y 10 niños y las personas a su cargo en algún lugar del barrio;

c) Actividades de coordinación intersectorial.

En función de las marcadas diferencias de las modalidades de atención, oferta institucionalizada y el servicio SAFPI, se ha optado por dividir a los servicios en dos partes. El primero hará referencia a la modalidad ordinaria-institucionalizada, mientras que el segundo se referirá a la modalidad SAFPI, en tanto que no solo el servicio prestado tiene la diferenciación, sino que la interacción entre padres, madres y maestras, así como las capacidades de adaptación a las realidades y contexto de las familias tiene una significativa distancia de una modalidad de atención a otra.

Las diferencias existentes entre la modalidad de atención que presta el SAFPI y la modalidad de atención ordinaria institucionalizada, se reflejó en la capacidad de adaptación de docentes y cuidadores durante la prestación del servicio educativo durante la emergencia sanitaria. El espectro de perspectivas de la calidad del servicio fue amplio. En términos generales, las madres de los niños usuarios del servicio de educación inicial 2, se mostraban satisfechas del acompañamiento que las docentes brindaron a sus hijos durante el confinamiento.

Si, la profe se adaptó porque hay niños que no tenían internet y ella dijo que ella les estaba haciendo llegar a través de videos, la profesora les estaba haciendo llegar los deberes y les decía que les explicaba. Hay un niño que incluso la mamita dijo que se le cruzan las horas y tiene un solo dispositivo, entonces la profe le dijo que no había ningún problema, el resto de horas se las trabaja asincrónicas y los días que se podía conectar se complementa, entonces yo creo que sí hubo parte de adaptación de la profe (9QTO2-31).

Además de ajustar las formas de transmitir materiales, actividades información, en términos generales, las docentes tuvieron que idear estrategias de trabajo para lograr captar la atención de los niños en un entorno digital, cuestión que fue percibida tanto por los niños como por las cuidadoras.

O sea, la profesora ha sido siempre muy creativa, buscaba el método de llegar y hacerse entender a través de... con los niños, porque ella siempre era didáctica, en su en su clase se disfrazaba, buscar herramientas que al niño le llame la atención (4PTO3-24).

Las actividades desarrolladas por las docentes, estuvieron enmarcadas en el Plan Aprendamos Juntos en Casa, que complementa los procesos de estimulación y aprendizaje de los niños junto con actividades cotidianas que podrían realizarse en casa. Aunque muchas

docentes asumieron que las actividades planteadas por este plan fueron guías útiles para el desarrollo de su trabajo, en muchos casos las docentes de la oferta ordinaria, percibieron que el enfoque de trabajo adaptado a las prácticas cotidianas del hogar no estimulaba de forma eficiente el desarrollo de los niños de su clase: “Durante la pandemia, bueno nos pusieron unos temas a trabajar que estaba bien, que se trabaje la casa, pero no es tan efectivo” (2CDO2-40). Esta impresión atravesó la mirada de docentes de áreas rurales y urbanas: “Me parece pésimo, pésimo me parece muy pésimo, es sumamente básico, sumamente limitante, es repetitivo, trabajamos dos años prácticamente con el mismo temario” (9QDO6-37).

Las dificultades de trabajo de las docentes no se presentaron únicamente en el tipo de actividades a desarrollar, sino también en el tiempo de duración de las sesiones de trabajo.

No se puede avanzar eso le digo por ejemplo antes se utilizaba la guía completa y lo desarrollamos aquí y acabamos en un tiempo determinado y ahora de ahí nos toca como que sacar en pastillitas y terminar en las horas que nos compete hacer porque pasar con un niño conectado tres, cuatro horas, imposible (9QDO1-39).

En la modalidad de educación en línea fue particularmente significativo no solo la forma de envío de información realizada por las docentes, sino también la capacidad de recepción de las familias.

Lo bueno es que ellos lo que hacen es conectarse, envían las tareas. La guía de actividades que hay que hacer en la semana y día a día sigo haciendo y uno subía los deberes a *Teams* (4PTO2-35).

En el caso de aquellos hogares en los que existía un uso previo a dispositivo tecnológicos, y un nivel de escolarización de los cuidadores que acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos, el seguimiento de las docentes, la adaptación a la modalidad en línea tuvo menos percances que en aquellas familias que no contaban con estas condiciones previas, cuestión que se presentó con mayor frecuencia en la ruralidad.

Las tareas que mandaba los docentes por medio del *WhatsApp* no fueron de fácil comprensión. Además, yo no tenía conocimiento del manejo del teléfono y eso me dificulta bastante poder descargar y luego enseñar fui muy difícil (ATO1-28).

Las condiciones mencionadas propiciaron la generación de una sensación de malestar y desconfianza por parte de las familias respecto del servicio que sus hijos recibían: “Creo que muy poco ya que no les dio apoyo a los docentes, peor a los padres de familia. La calidad de calificación es regular porque nunca estuvieron preocupados por los niños (3CHTO1-42). Es importante recalcar que las sensaciones de malestar, de los cuidadores, sobre el servicio recibido por sus hijos, no se restringían a la labor docente, sino que planteaban las limitantes

que las docentes tenían que enfrentar en términos materiales para ejecutar un trabajo eficiente.

No ha brindado acompañamiento ya que no ha hecho nada por los docentes y muchas de las veces ellos debían gastar su dinero para imprimir las hojas y lo calificaría el Ministerio de Educación como regular porque no nos acompañó a nosotros (3CHTO2-39).

En función del material recopilado en el trabajo de campo, se observó que las relaciones entre docentes y madres de familia del servicio ordinario institucionalizado y del SAFPI era significativamente distinta. El servicio SAFPI, ofrecía previamente un acompañamiento personalizado a niños y cuidadores, partiendo, antes de la pandemia, de una lógica de adaptación a los contextos de cada familia y cada niño. En este sentido las docentes y usuarios del servicio SAFPI pudieron adaptarse a la modalidad en línea de forma más eficiente debido al vínculo cercano existente entre el sistema educativo y las condiciones de vida de los usuarios y sus familias.

Pese al aporte significativo que el SAFPI presta a las familias, un número significativo de docentes, fue desvinculado de este servicio durante la emergencia sanitaria, lo que implicó que las familias y niños que accedían a este servicio, de forma disruptiva, se hayan privado del mismo.

No la verdad no, no sé qué pasó se suponía que esos niños debían ser cómo trasladados a una compañera, pero no se dio esto más bien yo optaba por decirle a la madre de familia o comunicarse con una de mis dos compañeras que si le faltaba niño mandarle un niño (4SDS1-29).

Mientras que, para la oferta ordinaria institucionalizada, el acompañamiento de los cuidadores durante las clases era algo nuevo, para la modalidad SAFPI, esta era una práctica cotidiana, en la que los padres ya hacían las veces de tutores a través del acompañamiento de la docente. Cuestión que se refleja en el siguiente comentario de una docente de modalidad de educación ordinaria institucionalizada.

La comunicación a raíz de la pandemia entre la escuela y el padre de familia ha cambiado visto que ha cambiado el sentido que antes los padres de familia llegaban y dejaban al docente para que se encargue de todo y ahora con la virtualidad el padre de Familia tiene que estar más pendiente de sus niños porque se convierte como un docente en casa (3ADO1-57).

En este sentido, en el servicio SAFPI, poseía de forma previa una perspectiva con mayor capacidad de adaptación a las particularidades de las familias, debido a su propio esquema de trabajo.

Sí, la profe si nos ayudaba bastante, nos explicaba cómo teníamos que guiarle, las cosas que teníamos que hacer y porque ella siempre mandaba tareas donde sea de trabajar. Por ejemplo, ella mandaba juegos en familia y suban un video jugando, nos trataba de mantener unidos (9QTS3-27).

En medio de las serias complicaciones para el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad, la cercanía previa entre docentes y el contexto de las familias, permitió que el proceso de adaptación a la modalidad en línea sea menos abrupto tanto para los cuidadores como para los niños. “Él se supo adaptar, aprendió, se desarrolló, se le hacía muy fácil igual, entender si usted quiere puede preguntarle una suma y él se la responde” (9QTS2-43).

Las grandes modificaciones durante la pandemia tuvieron una incidencia significativa en los procesos de comunicación entre docentes y familias, en este sentido una docente SAFPI, señala que:

Ahora hay un poquito más de confianza con los padres de familia porque eso le digo que a veces hasta me escriben por un hornado solidario profe cómpreme un boletito (...) antes cómo le va a decir la madre de familia a la profe cómpreme vea no nunca entonces si la comunicación fue más más fluida más flexible no como antes entonces estamos cómo dicen parte de la familia (9QDS2-31).

La posibilidad de aumentar la comunicación entre docentes y familias debido a la educación virtual, fue una condición que involucró a su vez a la modalidad de atención ordinaria institucionalizada.

Ahora somos más amigos, hay más confianza, si antes decíamos que hay confianza, ahora hay más confianza. Imagínese, que ellos lleguen a estar en mi celular todos los días y que yo pueda ver los estados de ellos, ellos no me bloquean, igualmente yo, cualquier cosita me preguntan al celular, enseguida contestamos. Ha habido más confianza, como que nos hemos unido más, son padres de familia, pero algunos se han convertido en amigos y amigas (2CDO2-40).

Aunque esta familiaridad ha sido receptada como fortaleza adquirida en el contexto de la pandemia. Durante las actividades grupales, de levantamiento de información, se ha identificado que esta misma cercanía en términos comunicativos, ha traspasado horarios de trabajo y la dimisión de la esfera de la vida privada de las docentes, cuestión que a futuro podría convertirse en un factor significativo de desgaste y sobrecarga laboral en el ambiente de trabajo.

2.4 Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Oferta ordinaria institucionaliza inicial 2

En relación a los factores que potencian el desarrollo de los niños y niñas, se encuentra el conjunto de ideas que configuran la noción que padres y maestros entienden cómo: “bienestar” de los niños. En general, las docentes se aproximan a la noción desarrollo de la primera infancia desde un enfoque biopsicosocial, lo que les permite dar relevancia a los vínculos y formas de relación que los niños tienen en su contexto, así como a la necesidad de espacios de expresión de sus emociones. Sin embargo, aunque muchos de los padres se insertan también en una perspectiva integral sobre el desarrollo infantil, la mirada biologicista del desarrollo sigue presente, relegando la importancia de espacios para la gestión de emociones y el trabajo lúdico en los niños.

Las condiciones del hogar que viabilizaron la continuidad de la educación en línea no se circunscriben estrictamente a los recursos tecnológicos. La existencia de una red de apoyo para enfrentar los emergentes económicos; el soporte de la familia extendida en la crianza; así como la conservación de rutinas en la familia, operaron como incentivos significativos para propiciar el bienestar y desarrollo de niños y niñas durante la emergencia sanitaria.

La crianza y cuidado de la primera infancia es una actividad de alta demanda. El periodo de emergencia sanitaria implicó que las familias de los niños de 3 a 4 años de edad, se vieran enfrentados a factores estresores, como: el agudizamiento de la crisis económica, desestabilidad laboral, desempleo y precarización de las condiciones de vida. Según la percepción de las docentes, estas condiciones, vinculadas a la falta de herramientas pedagógicas de los padres para mediar el proceso de aprendizaje de sus hijos, provocó escenas de violencia tanto verbal como física durante las clases.

Este escenario, sumado al contexto de incertidumbre, implicó un desgaste significativo en términos psíquicos para cuidadores y docentes. Es importante señalar que de forma generalizada las responsables principales del cuidado y acompañamiento de los niños y niñas en su proceso educativo durante la emergencia sanitaria fueron las madres de familia, cuestión que evidencia la prevalencia de la feminización de las tareas de cuidado dentro de las familias.

Frente a esta particularidad, el rol de las docentes no estaba únicamente vinculado al aspecto pedagógico, ya que al conocer las distintas situaciones por las que atravesaban las familias buscaban la manera de darles contención emocional. Principalmente a aquellas de zonas urbanas, en las cuales el padre de familia por motivos laborales se encontraba en otra ciudad y tras la pandemia tuvo que mantenerse distanciado físicamente de su familia nuclear.

El nivel educativo de los cuidadores, fue un factor que obstaculiza el acceso adecuado a los procesos de aprendizaje, principalmente observado en la zona rural, donde el analfabetismo de los padres y madres de familia, dificulta la comprensión y la aplicación de los mensajes

emitidos por las docentes, obstaculizando el oportuno acompañamiento y mediación en el proceso educativo de los niños. En la modalidad ordinaria institucionalizada, esta condicionante fue particularmente significativa, porque, antes de la emergencia sanitaria, las docentes trabajan directamente con los niños y en menor medida con los padres.

Las dificultades que las familias atravesaron en términos económicos, la migración interna, así como las capacidades de conectividad, de las familias, fueron factores que dificultaron un oportuno seguimiento y evaluación por parte de las docentes. Es importante recalcar que, en las familias con más de un hijo, los padres priorizaban el acceso a dispositivos móviles a los hijos mayores.

En la oferta ordinaria institucionalizada desde antes de la pandemia era la familia y el niño quienes debían adaptarse a las lógicas institucionales, por ello existió una mayor rigidez y mayores dificultades para que las docentes logren adecuar las estrategias de enseñanza a las condiciones de la familia.

La modalidad de educación en línea, permitió, a pesar de la reubicación de las familias, principalmente por factores económicos, la continuidad del proceso educativo de los niños. Pese a que la virtualidad brindó la posibilidad de dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad, desde una perspectiva generalizada, ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje, logró consolidarse completamente. Sin embargo, los de mayor afectación, se refieren a: lenguaje verbal, convivencia y autonomía. Es así, que, aunque la educación en línea pudo dar continuidad al proceso de aprendizaje, la estimulación a la que accedieron los niños, no puede equipararse con el trabajo en la presencialidad.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

En relación a la oferta SAFPI y de acuerdo a los resultados del trabajo de campo, se encontraron puntos comunes entorno a las Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2, estos puntos de convergencia refieren principalmente a: Bienestar, condiciones del hogar y desarrollo del niño.

La primera conclusión que converge, refiere a la noción de “Bienestar”, en general, las docentes tienen un enfoque biopsicosocial del niño y consideran importante la presencia de espacios de expresión de sus emociones. En cuanto los padres siguen prevaleciendo perspectivas insertas en un modelo de comprensión biologicista, relegando la importancia de espacios para la gestión de emociones y el trabajo lúdico en los niños.

Al igual que en la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2, en el SAFPI, la existencia de una red de apoyo para enfrentar los emergentes económicos; el soporte de la familia extendida en la crianza; así como la conservación de rutinas en la familia, operaron como

incentivos significativos para propiciar el bienestar y desarrollo de niños y niñas durante la emergencia sanitaria y permitir la continuación del proceso educativo de los niños y niñas.

Las familias usuarias del SAFPI, también se vieron enfrentadas a factores estresores, como: el agudizamiento de la crisis económica, desestabilidad laboral, desempleo y precarización de las condiciones de vida. Estas condiciones, vinculadas a la falta de herramientas pedagógicas de los padres para mediar el proceso de aprendizaje de sus hijos, provocaba sentimientos de frustración en ellos. Sin embargo, el trabajo personalizado que realizan las docentes con cada niño, así como el acompañamiento realizado a las familias antes de la emergencia sanitaria, permitió que los padres tengan un apoyo más cercano por parte de las docentes. Es importante señalar, que, de forma generalizada, las madres fueron las responsables principales del cuidado y acompañamiento de los niños y niñas en su proceso educativo durante la emergencia sanitaria. Cuestión que evidencia la prevalencia de la feminización de las tareas de cuidado dentro de las familias.

El rol de las docentes SAFPI no estaba únicamente vinculado al aspecto pedagógico, ya que al conocer las distintas situaciones por las que atravesaban las familias buscaban la manera de darles contención emocional. Principalmente a aquellas de zonas urbanas, en las cuales el padre de familia por motivos laborales se encontraba en otra ciudad y tras la pandemia tuvo que mantenerse distanciado físicamente de su familia nuclear.

La previa aproximación que las docentes SAFPI tenían con los contextos de cada familia, permitió que desarrollen lógicas más contextualizadas a las capacidades de mediación de los cuidadores, esto a pesar de que existían también condiciones de analfabetismo de los padres o cuidadores.

Las dificultades que las familias atravesaron en términos económicos, la migración interna, así como las capacidades de conectividad de las familias, estuvieron presentes en ambas modalidades de atención y dificultaron un oportuno seguimiento y evaluación por parte de las docentes.

Dada la lógica de funcionamiento del SAFPI, que adapta el proceso de aprendizaje al contexto de cada familia, e involucra activamente a los padres y madres en el acompañamiento del niño, la adaptación a las nuevas dinámicas de trabajo que llegaron con la virtualidad fue mucho más factible para los hogares. Pese a las potencialidades de la modalidad SAFPI, durante la emergencia sanitaria, un número significativo de docentes, fue desvinculado de sus labores, provocando que los niños a su cargo dejen de acceder al servicio y deserten del sistema educativo.

Al igual que en la modalidad ordinaria, pese a que la virtualidad brindó la posibilidad de dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los niños ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje, logró consolidarse completamente. La estimulación y acompañamiento al que

han tenido acceso los niños en la modalidad virtual no es equiparable al trabajo en presencialidad.

Recomendaciones

Oferta ordinaria institucionaliza inicial 2

Pese a que las perspectivas del bienestar y desarrollo infantil están insertas en un enfoque biopsicosocial, es necesario reforzar, en todos los miembros de la comunidad educativa, la importancia del juego como un elemento sustancial en la primera infancia. A través de talleres de capacitación para la aplicación de metodologías lúdicas, recreativas y participativas, que desde lo vivencial permitan a los adultos revivir el disfrute del juego.

Se recomienda la creación de espacios de escucha y acompañamiento para la crianza. El constante apoyo emocional que las familias requirieron por parte de las docentes, así como, los sentimientos de frustración que atravesaron los cuidadores, evidencia la necesidad de generar espacios de contención, escucha y acompañamiento para crianza. En donde los padres y madres puedan intercambiar sus vivencias, inquietudes y preocupaciones sobre la crianza y el desarrollo de sus hijos, con el acompañamiento de un profesional de la salud mental, quien conduzca procesos de psicoeducación.

El retorno a la presencialidad en los servicios de atención a la primera infancia es urgente, sobre todo en zonas rurales y urbanas periféricas. En donde, las condiciones educativas, económicas y de conectividad de las familias, han obstaculizado una mediación educativa eficiente entre docentes, padres de familia y niños.

En relación al grado de exposición y a la constante contención emocional que las docentes tuvieron que prestar a las familias durante la emergencia sanitaria. Se considera indispensable la organización de grupos que funcionen de forma permanente y periódica y sirvan para descarga y autocuidado, de la salud mental de las docentes, quienes, dadas las características de su trabajo, se encuentran constantemente expuestas a altos niveles de desgaste laboral y emocional.

De cara a las profundas adaptaciones que el sistema educativo tuvo que realizar para que los niños y niñas de educación inicial continúen su proceso educativo. Es importante que se evidencie la relevancia de revisar el referente curricular de educación inicial, de tal manera que las metodologías de enseñanza se adapten a las condiciones de las familias, a las formas de aprender durante la primera infancia, a las necesidades de los niños. Que se reconozcan las complejidades que enfrentan los padres y madres como factores significativos que obstaculizan o efectivizan el desarrollo de sus hijos. En tal sentido, se identifica la necesidad de diversificar y ampliar los servicios de atención a la primera infancia, apostando por un enfoque comunitario.

Pese a que la educación en línea buscó dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad, es indispensable considerar que ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje fue consolidado completamente. Por lo que es necesario que estos tres ejes de aprendizaje sean retomados y reforzados con el pronto regreso a la presencialidad y en niveles posteriores.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

Es necesario reforzar, en todos los miembros de la comunidad educativa, la importancia del juego como un elemento sustancial en la primera infancia. A través de talleres de capacitación para la aplicación de metodologías lúdicas, recreativas y participativas, que desde lo vivencial permitan a los adultos revivir el disfrute del juego.

El retorno a la presencialidad en los servicios de atención a la primera infancia es urgente, sobre todo en zonas rurales y urbanas periféricas. En donde, las condiciones educativas, económicas y de conectividad de las familias, han obstaculizado una mediación educativa eficiente entre docentes, padres de familia y niños.

En relación al grado de exposición y a la constante contención emocional que las docentes tuvieron que prestar a las familias durante la emergencia sanitaria. Se considera indispensable la organización de grupos que funcionen de forma permanente y periódica y sirvan para descarga y autocuidado, de la salud mental de las docentes, quienes, dadas las características de su trabajo, se encuentran constantemente expuestas a altos niveles de desgaste laboral y emocional.

Se recomienda fortalecer el SAFPI, dada su potencialidad de enseñanza, adaptada a las condiciones de las familias, a las formas de aprender durante la primera infancia, a las necesidades de los niños.

Pese a que la educación en línea buscó dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad, es indispensable considerar que ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje fue consolidado completamente. Por lo que es necesario que estos tres ejes de aprendizaje sean retomados y reforzados con pronto regreso a la presencialidad y en niveles posteriores.

3. Indagación de la complementariedad de políticas de educación inicial de primera infancia y su articulación intersectorial

Esta parte del estudio tiene por objetivo presentar los principales hallazgos relacionados con el Objetivo 3 “Indagación de la complementariedad de políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial” y el Objetivo 4: “Análisis del grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial con relación con políticas de primera infancia”.

Las políticas públicas se refieren al conjunto de acciones, decisiones y programas desarrollados por autoridades públicas para resolver un problema público claramente delimitado (Harguindéguy, 2015, p. 24; Subirats et al., 2008, p. 11). En la misma línea, “son un instrumento de transformación de la sociedad” (Roth, 2019, p. 223). A partir de esta consideración conceptual, el análisis expone oportunamente los elementos teóricos necesarios para entender la intersectorialidad y la complementariedad, tanto a nivel central entre agencias especializadas de la primera infancia, como en el orden interno en relación con los niveles desconcentrados y territoriales de educación.

En una primera parte, se presenta el marco de estudio asociado a las políticas públicas denominado Análisis y Desarrollo Institucional, ADI (Ostrom, 2005). Este marco es adecuado porque integra al análisis de un enfoque institucional, que coloca a la política pública de educación inicial como variable dependiente de un conjunto de normas, valores, reglas e interacciones entre actores. También permite considerar la diversidad sociocultural y comunitaria en la identificación de convergencias y divergencias sobre el comportamiento de los intervinientes, tanto en los distintos niveles de gobierno como en relación con sus propios contextos y valores.

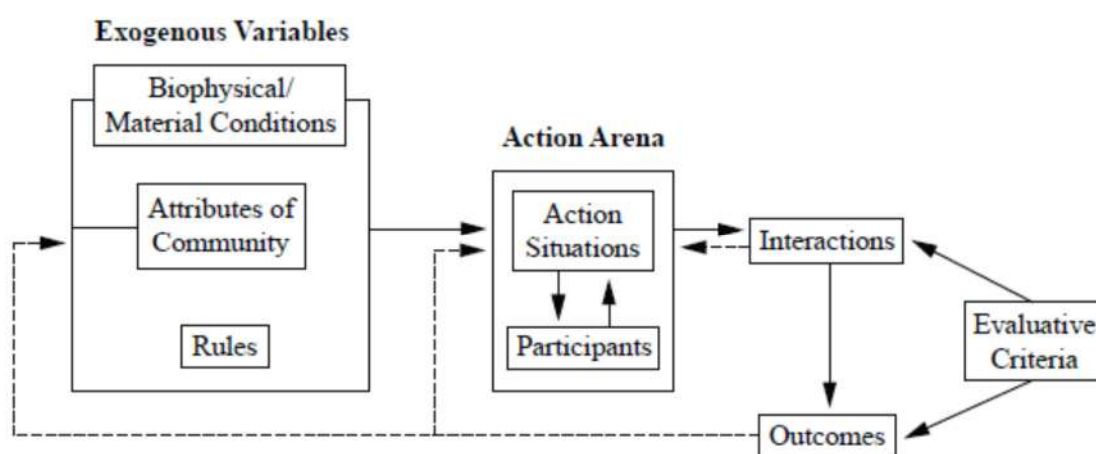
En un segundo apartado, se aplica el marco de análisis dentro del estudio de la complementariedad de políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial. En un tercer momento, se indaga el grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial. En ambas secciones se analiza a los actores y su accionar pragmático en esta época de pandemia, donde existieron algunos progresos y desafíos para las políticas de educación de primera infancia.

Finalmente, se realiza el análisis con los instrumentos de las políticas públicas. Estas herramientas son nodalidad [información: detector para recopilar información; efector para difundir la información], autoridad [normas jurídicas], tesoro [presupuestos, asignaciones, recursos financieros] y organización [agencias, instituciones formales] (Hood, 1986, p. 5; Fontaine, 2015, p. 83). Se recurre al apoyo conceptual de estos instrumentos del diseño de políticas, principalmente en la parte final, para estructurar las conclusiones y recomendaciones de política pública.

3.1 Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (ADI)

La investigación parte de un análisis institucional de la política pública, esto quiere decir que las instituciones son consideradas como determinantes del resultado de política (Eslava 2010). El ADI como marco analítico ofrece los elementos necesarios para analizar la política de educación inicial desagregando los componentes que la circundan como las variables externas, la arena de acción, las situaciones, los participantes o intervinientes, las interacciones y el resultado de política pública.

Gráfico 3: Marco de Análisis y Desarrollo Institucional



Fuente: Ostrom, 2005, p. 15.

Por instituciones se entiende a las normas, valores, reglas y rutinas de carácter formal e informal que determinan los comportamientos, decisiones y motivaciones de los actores en la formulación e implementación de políticas públicas (March y Olsen, 1989). El ADI proporciona los elementos generales para el análisis científico de la política, y su pertinencia radica en la consideración de elementos exógenos que son variables difíciles de dimensionar (Fontaine, 2015, p. 157), pero con incidencia directa en los comportamientos, acciones e interrelaciones de los actores.

Variables exógenas de la política de educación inicial

Particularmente existen tres variables: condiciones físicas, atributos de las comunidades y las instituciones o reglas en uso que determinan las situaciones de acción y las interacciones de los participantes (Ostrom, 2005, p. 15). La primera variable refiere al estado del mundo en el que se inserta la política, a saber, la pandemia por Covid 19 y la declaratoria en Ecuador de emergencia sanitaria. Los entrevistados coinciden en que ningún actor e institución de la política educativa estuvo preparado para afrontar la dimensión que la crisis supuso:

(...) para un terremoto, un temblor, donde tenemos un plan de trabajo, para una pandemia nunca tuvimos, entonces revela que no estamos preparados en ningún nivel, en ningún nivel educativo, esto sí nos revela, es fotografía de que no estamos preparados para afrontar estos desastres (9QDeE6).

Además, esto motivó por parte del Ministerio de Educación la incursión en una forma de educación en línea y a distancia de la cual no hubo experiencias previas considerables.

En segundo lugar, las características de las comunidades tienen que ver con las “particularidades culturales propias de la comunidad política” (Roth, 2018, p. 101). Como se verá más adelante, subsiste la impresión de que la política educativa inicial, de alguna forma, hizo caso omiso a las realidades culturales de comunidades indígenas o urbano marginales. Las autoridades de los centros educativos de zonas rurales interculturales coinciden al respecto:

(...) lo que pasa es que la realidad del campo tiene que mirar muy distinto que la ciudad (...) en la ciudad están trabajando normalmente, como tienen internet, entonces ellos trabajan virtualmente. Vuelta nosotros aquí en campo no podemos hacer lo mismo que en la ciudad porque no tienen internet, a veces no tienen ni celular (3CHDE4).

Los tomadores de decisiones en el nivel central parten de una visión del mundo occidental, motivados por sus propios entornos e historias de vida que rivaliza con entornos y contextos distintos a los de actores rurales. La confianza es un elemento que se pone en escena al momento de gestionar los conflictos. Vale la pena ilustrar un contraste al respecto: en Quito se identificó que la administración de la crisis puso énfasis en la confianza de los funcionarios de nivel superior especialmente. La resolución de dilemas estuvo caracterizada por una dirección *top-down* de la política pública. En Cacha, por su parte, la resolución de dilemas tuvo como centro de actividad la confianza en los actores comunitarios de acuerdo con su propia realidad: “*nosotros manejamos la metodología de acuerdo a valores culturales, de acuerdo a la realidad de la comunidad*” 3CHDE4. En Cayambe también se visibilizó que sus comunidades intervienen en la política a partir de atributos como la confianza y la cooperación mutuas. No así en zonas urbanas y capitales de provincia en donde las normas y disposiciones obedecían más a la confianza hacia el nivel superior que hacia la cooperación horizontal y en redes.

Por último, las reglas que intervinieron en la política educativa connotan que la toma de decisiones se realizó desde un espacio formal y desde un contexto caracterizado por la premura. Las normas dispuestas para el ejercicio de la administración educativa y de la práctica pedagógica fueron expedidas integralmente por el nivel central. La articulación con los niveles inferiores se suscitó especialmente en la transmisión de disposiciones que, al inicio de la emergencia, tuvo una valoración positiva por parte de actores en territorio.

No obstante, en los meses posteriores, estos mismos actores manifiestan haber sentido un monitoreo exacerbado. Especialmente en Quito o Riobamba, ciudades en las cuales los docentes expresan una especie de rutina y desconfianza acerca del fiel cumplimiento de las disposiciones del Ministerio de Educación, desde el uso de la plataforma dispuesta para las clases en línea hasta la asistencia a reuniones o eventos dispuestos por las autoridades. Aunque, en Portoviejo se encontró que las normas y el monitoreo por parte del Ministerio de Educación fue menos rígido que en la capital. Si bien la urgencia en la toma de decisiones fue un elemento importante, los actores gozaron de mayor confianza y soltura para la realización de sus labores. Incluso, manifiestan que esto los llevó a crear nuevas prácticas en sus entornos, con el aval de directores de escuela o distrito, con resultados positivos (4PDeE6).

Como es de notar, estas tres variables exógenas dieron forma a la política educativa, determinaron las relaciones que se produjeron entre los niveles central y desconcentrado, así como las interacciones mantenidas con otras agencias del Estado, ONGs y GADs. Por esta razón, el análisis se subsume bajo estos tres elementos como contenidos generales de la política. Con ello, a continuación, se aplica este marco de análisis a los objetivos 3 y 4 de la investigación.

3.2 Indagación de la complementariedad de políticas de educación inicial de la primera infancia y su articulación intersectorial

En esta sección se presenta algunas precisiones teórico-conceptuales de la complementariedad, la intersectorialidad y se detalla el análisis de las políticas de educación inicial de la primera infancia, sus avances y desafíos para alcanzar una articulación intersectorial y complementariedad.

Precisiones teórico-conceptuales acerca de la complementariedad y la intersectorialidad

Existen al menos cuatro elementos que merecen destacarse en la complementariedad y la intersectorialidad de las políticas públicas: coherencia, integración, inclusividad y mancomunidad (Cejudo y Michel, 2016; Cunill, 2005). En el caso de la complementariedad de las políticas, es importante la coherencia como elemento catalizador, pues mutuamente dos o más políticas dentro de un mismo espacio puedan contribuirse, reforzarse y mejorarse en cuanto a su desempeño (Cejudo y Michel, 2016, p. 11) si están formuladas en función de objetivos mutuos. En varias ocasiones las políticas públicas se desenvuelven en espacios diferentes de acción, motivo por el cual la coherencia debe operar a nivel interno, a nivel entre políticas públicas, y a nivel superior en el cual encajen los objetivos propios de las políticas en un espacio común.

Por su parte, la articulación o coordinación² intersectorial tiene lugar cuando las partes de un sistema trabajan en conjunto de forma más eficiente y armónica (Metcalf, 1994, p. 278). Para propósitos de la investigación, se consideran a estas partes como sectores o áreas de conocimiento que se expresan en las estructuras de gobierno (Cunill, 2014, pp. 6-7) como la educación inicial. Para lograr la intersectorialidad, concurren elementos de corte político y técnico que propenden hacia la integración conceptual de objetivos de políticas, la inclusión de todo el proceso de la política pública, desde el diseño hasta la evaluación, y una mancomunidad en la compartición de conocimientos, acciones y responsabilidades entre los sectores que se interrelacionan (Cunill, 2005, pp. 1-2; Mendes y Fernandez, 2016, p. 121).

A partir de las nociones teóricas y conceptuales expuestas, a continuación, se considera la concurrencia de políticas que intervienen en el diseño, implementación y evaluación de acciones y decisiones en torno a la educación inicial. La naturaleza del objetivo exige la consideración de políticas adyacentes a la educativa, especialmente interconectadas debido a la pandemia y la emergencia sanitaria nacional, lo que exigió mayor interrelacionamiento de los distintos sectores de gobierno para hacer frente a la incertidumbre y la complejidad. En este espacio se tiene énfasis en la política social y en la política de salud con sus propios actores e instituciones.

Políticas de educación inicial de la primera infancia

Las reglas se entienden como instituciones que impulsan los actos y deseos de los actores en el espacio sociopolítico. Pese a distintas acepciones del término dentro de las Ciencias Sociales, Ostrom (2005, p. 17) advierte que en el espectro del análisis institucional se consideren las reglas en el sentido de regulación. Al respecto, se analiza la complementariedad de las políticas a partir de las reglas establecidas por una autoridad. En el territorio, no todas las reglas se aplicaron de manera precisa, porque la cultura y normas de ciertos actores determinaron otras motivaciones para actuar y crear sus propias rutinas.

La complementariedad de las políticas públicas implica que estas entrelacen sus objetivos o líneas de acción en aras de solventar problemas específicos. En el caso de la política de educación inicial durante la emergencia sanitaria, las autoridades activaron inmediatamente protocolos institucionales para garantizar la educación en este nivel y hacer frente a la incertidumbre con respecto de la oferta ordinaria y extraordinaria.

En el espacio en que se discuten y toman decisiones a nivel central, las interrelaciones políticas se complejizaron, a la vez que las decisiones en materia de educación se realizaron en el nivel más alto de la administración educativa con un matiz tecnocrático

² La coordinación intersectorial es distinta a la coordinación interinstitucional. El objetivo de la investigación es intersectorialidad.

(...) lo que prima es una visión centrada en la respuesta tecnocrática de la ley, la norma técnica (...) esa visión tecnocrática, digamos bien adultocéntrica, que beneficia la institucionalidad, pero que no, digamos, refiere a la integralidad de los derechos del sujeto, creo que es una cosa que tiene que cambiar profundamente en la educación nacional. Entonces a mí me da mucho miedo que esta idea, no, esta idea como te digo, bien adultocéntrica en donde las necesidades del niño son una mirada, digamos, de pasar de alumno a usuario, de niño, digamos, a usuario (...) (Cordero, 2021).

En un primer momento, los actores que activaron sus estrategias fueron del nivel central. Crearon planes y disposiciones como el Plan Aprendemos Juntos en Casa que, indican, “*lo trabajamos desde la parte interna del Ministerio, desde el interior del Ministerio*” (CMEEIO1). La información levantada da cuenta de ello, pues, como se verá más adelante, se desplazaron de alguna forma las reglas y lógicas de acción propias de comunidades que pudieron aportar a la gestión educativa de forma autorreflexiva en el contexto de crisis.

Las interacciones que se produjeron entre los ministerios sectoriales encargados de la primera infancia como educación, salud e inclusión social enfrentaron la sumisión que suponía la activación de un Comité de Operaciones Especiales. En este contexto, las agencias públicas mencionadas enfrentaron mayor conflicto al momento de garantizar la atención integral en educación. Esta sumisión de sus ámbitos de operación frente a una política erigida principalmente desde el Ministerio del Interior, que propició el control militar y policial, dificultó la activación intersectorial en educación inicial, además, complejizó el aseguramiento de recursos necesarios para su adecuada gestión, principalmente en cuanto a instrumentos legales y presupuestarios.

La gestión en materia educativa se percibió, para algunos analistas especializados, como insuficiente, inadecuada o inexistente:

la gobernanza de la educación ha estado en manos de militares, COE, o de abogados, cortes constitucionales. La responsabilidad educativa en el país ha sido delegada a otros actores y por lo tanto ahí hay un grave problema inicial. No es el Ministerio de Educación quien toma decisiones sobre la política educativa, sino que son actores ajenos al Ministerio de Educación (Bustamante, 2021).

Del análisis de la información obtenida se desprende que la gestión autónoma en educación estuvo condicionada por otros sectores a los cuales el presidente de la República otorgó mayor importancia. Sin la voluntad política principal para impulsar iniciativas verdaderamente intersectoriales, en vez de interinstitucionales, la articulación fue prácticamente una debilidad.

La intersectorialidad asume como elemento clave la gestión presupuestaria que, en ciertas circunstancias, puede fungir como nodo integrador que impulsa el interrelacionamiento (Cunill, 2005, p. 7). En tal virtud, uno de los sectores más determinantes para incentivar la

intersectorialidad pudo ser el Ministerio de Finanzas, el cual demostró mayor preocupación por cumplir con los compromisos contraídos con multilaterales de crédito al reducir sostenidamente el presupuesto a educación.

El presupuesto codificado para el 2019 fue de 3328 millones de dólares, para el año de emergencia sanitaria se redujo en 331 millones de dólares, al codificarse en 2997 millones (Ministerio de Educación, 2019, p. 51; Ministerio de Educación, 2020, p. 77). La reducción presupuestaria es evidencia de que la coherencia interna de la política de educación inicial careció de consistencia, pues los objetivos de aseguramiento de la calidad de la educación a través de medios tecnológicos desde casa no contaron con los recursos necesarios para su óptimo desarrollo.

En zonas rurales de Chimborazo expresaron que hubo un impacto de la reducción presupuestaria en sus instituciones, motivo que les orilló a la búsqueda de apoyo externo:

Entre las dificultades que la institución ha afrontado durante la pandemia ha sido en el aspecto financiero ya que esto provocó la reducción de presupuesto a nivel nacional, y lo que nosotros hemos trabajado es mediante la autogestión para la compra de kits de aseo y del termómetro con el apoyo de los padres de familia para estar prevenido (3ADE7).

Asimismo, existió un impacto considerable en lo que respecta a la oferta extraordinaria SAFPI. Dado que la pandemia exacerbó las desigualdades, los infantes que se beneficiaban del programa SAFPI quedaron momentáneamente a la deriva por la salida de 1000 profesores. Esta circunstancia tuvo lugar en pleno desarrollo de la emergencia sanitaria, en mayo de 2020, y es consecuencia directa de la reducción presupuestaria a la que se hace referencia.

Desde el nivel central de educación lo confirman: *“el recorte presupuestario realmente para nosotros fue una lucha de creo tres semanas diciendo la importancia que tiene educación inicial, pero no nos hicieron caso, nos quitaron el 75% de presupuesto”* (CMES2). En opinión de UNICEF, en vez de cerrar SAFPI, se debió *“multiplicar por cinco el proyecto”* (Bustamante, 2021). Esta situación pasó factura a los docentes de la oferta ordinaria, a quienes se les encargó las niñas y niños del programa SAFPI, creando una sobrecarga de trabajo sin una remuneración o incentivo adicional.

(...) sin embargo, pues, muchas docentes tal vez lo toman esto no como una oportunidad sino tal vez como algo que hay más trabajo piensan, porque muchas les decíamos creo que nos llenaron de tantos cursos, de tantos talleres, nos querían mantener ocupadas cuando no sabían que la ocupación más grande que teníamos era con nuestros niños, que en realidad pues tal vez muchas compañeritas no lo tomaron como una oportunidad de nosotros poder aportar a este nivel, sino más bien como una carga más (2CDE5).

En esa línea, se considera que cuando la coherencia interna de una política falla, quiere decir que la teoría causal de la que parte es errónea, por lo que adolecerá de insuficiencias para lograr sus objetivos (Cejudó y Michel, 2016, p. 8). Si internamente la política carece de coherencia, la complementariedad con otras políticas sectoriales se dificulta, pues ni siquiera en la misma arena de acción la política es capaz de brindar soluciones a los problemas. No obstante, como segundo nivel en cuanto a la complementariedad, es factible analizar la coherencia mantenida entre las agencias dedicadas a la primera infancia como son MIES y Ministerio de Educación.

La complementariedad entre ambos organismos se suscita cuando dentro de la arena de acción, los actores de ambos ministerios son capaces de definir objetivos en conjunto, articulando sus recursos y estrategias para atender de forma holística a la primera infancia. Sin embargo, los sectores sociales carecieron de institucionalidad durante la emergencia sanitaria, sucumbiendo ante las prioridades de otras áreas como seguridad para garantizar el confinamiento en casa.

Pese a que existen objetivos comunes entre el Ministerio de Educación y el MIES para la atención a la primera infancia, incluso mediante acuerdo interministerial, existe una ambigüedad con respecto a la atención en educación inicial que desampara a un porcentaje considerable de infantes y genera confusión.

(...) este momento el Ministerio de Educación trabaja en la línea de autorización de funcionamiento de los centros de 0 a 5 años, y el MIES de 0 a 3. Entonces ahí hay una dicotomía de que a veces las personas naturales o jurídicas no saben a dónde mismo dirigirse y qué grupos de edad mismo atender. Y sí quisiéramos, en algún momento determinado, que esto se termine porque tenemos una brecha de atención entre las dos instancias de aproximadamente el 46 % del millón 600 mil niños que hay de 0 a 5 años (CMEEIO1).

En Portoviejo, por ejemplo, se pone de manifiesto cómo ciertos vacíos técnicos entre MIES y MINEDUC generan un efecto por sobre la demanda de educación inicial:

(...) hay un gran número de niños que se están quedando en el aire, sin la atención requerida porque el sistema no los coge (...) para tres años los niños tienen que tener tres años cumplidos al inicio del año lectivo; para cuatro años los niños pueden cumplir hasta 120 días después de iniciado el año lectivo. Eso quiere decir que los niños que cumplen en mayo, por decirle, junio, julio, agosto, ya no pueden ingresar al grupo de tres años; sin embargo, el siguiente año pueden ingresar al grupo de cuatro. Como docentes hemos notado que existe un desfase, y existe una debilidad de desarrollo de destrezas en esos niños que ingresan al nivel de cuatro años sin hacer el nivel de tres. Entonces yo creo que eso también es algo que se debe rever porque esos niños no los atiende ni el MIES (...) y no los atiende el Ministerio de Educación (...)

y por eso es la poca demanda en tres años y el aumento de demanda en cuatro años (4PDE5).

En la práctica, la división de competencias en materia de educación inicial [por un lado, el MIES, y por otro, el Ministerio de Educación] en realidad representó un conflicto durante la pandemia. Por ejemplo, el MINEDUC no pudo activar los centros que son administrados por el MIES pese a que corresponden a educación inicial para niños entre 3 y 4 años, continuando con las activaciones de centros regularizados que pertenecen únicamente a la cartera de educación. Incluso, la autorización del COE nacional para un retorno voluntario a la presencialidad en educación inicial se dirigió específicamente al MINEDUC, pero no contempló el mismo escenario para el MIES que también tiene a su responsabilidad la educación inicial (9QCZ7).

Más allá de una complementariedad, se detecta un aislamiento entre las agencias social y educativa. Hubo momentos importantes como la activación de centros, la garantía de acceso a la educación o el retorno a la presencialidad, en los cuales la política de educación inicial se gestionó como si se tratara de cosas distintas: inicial de 0 a 3 e inicial de 3 a 5 años con sus propias agendas internas y gestiones aisladas. Esto no es un asunto menor, constituyen puntos críticos en el tratamiento de la política pues los beneficiarios de la oferta educativa inicial fueron perjudicados al no recibir el mismo tratamiento desde el Estado. Además, los padres de familia se han visto confundidos al no conocer con certeza la institución a la cual acudir para conocer las razones del acceso o inacceso de su hijo al centro educativo.

La información levantada a nivel de distritos de acuerdo con su experiencia territorial, evidencia que las acciones mancomunadas mantenidas entre MIES y MINEDUC se expresaron en la entrega de alimentación con “*canastas solidarias*” (9QCZ7) para niños de educación inicial en casos de especial vulnerabilidad, como son padres de familia que perdieron su empleo o por estar en condición de migrantes. No obstante, a un nivel macro de la política pública, los entrevistados en funciones jerárquicas superiores coinciden en que la articulación de parte de los ministros del ramo fue un asunto pendiente.

La articulación efectiva y complementaria entre sectores responsables de la educación inicial va más allá de la conformación de mesas de trabajo, incluye la mancomunidad de objetivos y recursos para garantizar el servicio. Los relatos demuestran que la política en cuestión debió manejarse como una sola, de ahí que su bipartición en dos agencias distintas para ofertar el mismo servicio ralentizó el normal acceso y desarrollo de educación inicial. Las prácticas convergentes entre los ministerios del ramo fueron más de tipo paliativas que complementarias. De lo cual se deduce una incoherencia en los objetivos que persiguieron.

En cuanto a la complementariedad que el sector salud mantuvo con educación inicial, hay desacuerdos entre los entrevistados acerca del trabajo inclusivo y transversal que se manejó en favor de niñas y niños. Pero concuerdan acerca de la insuficiencia del servicio para cubrir la totalidad de casos que merecieron ayuda durante la pandemia. Mientras en Quito existe

una valoración positiva sobre el trabajo coordinado que se realizó con el Ministerio de Salud, en Cayambe no existe esta misma visión al considerar que *“cada agencia actuó de manera independiente”* (2CDeD3).

Los casos que se atendieron con la urgencia que la ley exige fueron aquellos relacionados con violencia sexual, no obstante, la cobertura del servicio de salud fue limitada para atender casos que los DECE de escuelas consideraron importantes como depresión o ansiedad en niños y sus familiares. Consecuencia de ello, los DECE distritales identificaron un aumento de violencia dentro de las familias, determinado por problemas emocionales a raíz, por ejemplo, del desempleo, cuestión que motivó la falta de atención que los niños merecen por sus progenitores.

Las acciones que el Ministerio de Salud llevó a cabo con respecto a los niños durante la emergencia sanitaria se enmarcaron básicamente en las mismas que desarrollaban antes de la pandemia. Esto tiene que ver más con preceptos legales derivados del orden constitucional que con decisiones complementarias adoptadas en contexto de crisis sanitaria. Evidencia de ello sucedió en Portoviejo, *“(...) en el 2019 se quedó, pero en el 2020 tomaron el peso y talla de los niños, y en este 21 también lo hicieron (...) cuando empezó la pandemia no habían vacunas, pero luego retomaron las vacunas y se aplicaron a niños y niñas”* (4PAA2),

No obstante, en Cacha sobresale una experiencia positiva con respecto a las derivaciones en salud. Mantuvieron mesas intersectoriales y una comunicación permanente entre los DECE de las escuelas y psicólogos de cada subcentro de salud. Esto permitió realizar visitas domiciliarias, alertar a los subcentros de salud de posibles derivaciones, y enviar casos para atención psicológica por problemas como intentos de suicidio en hogares (3RDeD3). La consecución de estas atenciones fue producto de la adaptación de los manuales que recibieron por parte del MINEDUC.

La iniciativa propia de los actores marcó nuevas reglas que los instrumentos formales desde el nivel central no habían considerado. Estas acciones surgieron en territorio gracias al conocimiento de la zona y de los actores que ahí se desenvuelven, aplicando lógicas de acción comunitaria. Pese a este trabajo mancomunado, es difícil afirmar que ambas políticas fueron complementarias ya que la coherencia en cuanto objetivos debe definirse en las altas esferas ministeriales. En Cacha-Obraje se desconoce alguna instrumentalización que complemente ambas políticas en favor de los infantes:

Bueno, para qué te voy a mentir, nosotros no hemos tenido algún convenio con el Ministerio de Educación, pero siempre estamos ahí para atender cuando los padres de los niños nos piden y esa manera contribuimos para que sus hijos estén bien de salud. Y yo creo que la atención de la primera infancia debe ser lo primordial para que ellos puedan rendir de la mejor manera en la educación. Pero lamentablemente no hemos tenido convenios con el ministerio (3CHSS10).

En el distrito Cayambe, aunque se afirma que con el sector salud hubo labores independientes, en cambio existió una implementación positiva de trabajo coordinado con agentes de seguridad. Mantuvieron un chat de comunicación constante entre DECE distrital de educación, la DINAPEN y Policía Nacional para activar alertas en caso de peligro de niñas y niños, y realizar una intervención inmediata (2CDeD3). En este caso, erigieron un sistema a nivel local que unifique administración e información, elemento sustancial de la integración en políticas (Winkworth y White, 2011, p. 8).

Las experiencias anteriores en materia de salud y seguridad son excepciones que confirman la regla: no existió complementariedad de sectores articulados en torno a la educación inicial. Frente a la complejidad que supuso garantizar el derecho a la educación en emergencia sanitaria, se vislumbran experiencias a nivel territorial que nacen de los actores dentro de un contexto territorial determinado. Es decir, con los medios a su disposición, buscaron un entrelazamiento localizado para mejorar la aplicación de la política. Es por esta razón que en los relatos analizados no hay concordancias generales al respecto.

La articulación intersectorial central

La intersectorialidad alcanzada por la política de educación inicial se analiza a la luz de la integración, inclusividad y mancomunidad en relación con otras políticas de primera infancia. Los procesos que tuvieron lugar en la arena de acción se consideran un tipo de instituciones que determinaron la consolidación de las tres características básicas de la intersectorialidad, junto a ellas, permite indagar la intensidad de articulación intersectorial lograda. Por este motivo, el análisis se enfoca en el comportamiento de los actores a partir de las normas que les fueron vigentes por la emergencia sanitaria.

La intersectorialidad se logra cuando existe evidencia o conciencia de que las soluciones a formularse deben trabajarse por más de un sector (Cunill, 2005, p. 3). El Ministerio de Educación ha mantenido cooperaciones técnicas con UNICEF y MIES, no obstante, las herramientas desarrolladas para atender la educación inicial durante la emergencia sanitaria se realizaron únicamente desde un espacio *in house*: “(...) *toda la producción del documento de lineamientos dentro desde marzo 2020 hasta la fecha la ha trabajado absolutamente el equipo técnico de la dirección en las dos modalidades que atendemos, la oferta ordinaria y la oferta extraordinaria*” (CMEEIO1).

Los relatos no dan cuenta de una integración de recursos, capacidades y voluntades desde la formulación e implementación de la política pública. Al contrario, se detecta inconformidad con respecto a los objetivos de política y aplicaciones técnicas que MINEDUC y MIES realizan, cada cual por separado.

(...) tenemos estas dos fases: MIES y MINEDUC. MIES más es protección y nos olvidamos de la parte educativa-formativa (...) el MIES, con respeto que se merece porque ahí nos formamos, el MIES contrata bachilleres, por eso es el tema de las cuidadoras, por eso es el tema de las educadoras, porque el MIES todavía, pese que

ya no hay mucha gente de antaño que cree que las guarderías es para cuidar (...) ese concepto se sigue guardando en el MIES, entonces contratas bachilleres, mientras nosotros nos sacamos la madre con de tercer nivel (CMEEIO1).

Para Berenice Cordero (2021), ex ministra de Inclusión Económica y Social, *“uno de los problemas más grandes que tiene la primera infancia es la intersectorialidad (...) entonces ahí lo que hay que hacer, en primer lugar, es realmente discutir una ley de primera infancia (...)”*. Los instrumentos de política pública en torno a la primera infancia son escasos, esto imposibilita una combinación eficaz de las herramientas de gobierno para atender a niñas y niños en las dimensiones que requiere su desarrollo: nutrición, salud, bienestar social, educación y seguridad; componentes que rebasan la mera visión escolarizada como necesidad suprema en los infantes.

Más allá del debate acerca de las agencias que deben tener a su cargo la educación inicial, es menester, en primer lugar, que el Gobierno nacional defina lo que se va a entender por primera infancia. A partir de la unificación y consenso de conceptos y objetivos compartidos, junto a la participación de la sociedad civil, puede ser factible saber hacia dónde ir y con qué medios conseguirlo. Las interacciones que sucedieron en la arena de política se caracterizaron por la propensión hacia la unilateralidad, cuando la capacidad intersectorial debe estar precedida por un diálogo y acuerdo nacional inclusivo e integral.

(...) aquí la discusión es que el prestador puede ser el MIES o el de Salud, pero el problema es la integralidad en esto. Tan grave es este rollo que te estoy diciendo de la intersectorialidad, que yo tuve una lucha enorme con la ministra de Salud para que entienda la prioridad de vacunar a estos niños (...) (Cordero, 2021).

Es normal en la administración pública que los ministerios compitan entre sí por las asignaciones presupuestarias o el cumplimiento de objetivos. Precisamente ahí está el reto de la intersectorialidad, en la capacidad para superar la competencia y pasar a la complementariedad. En la aplicación de entrevistas a funcionarios de nivel central se notó la existencia de actividades conjuntas, pero no se ha propendido hacia la integralidad.

La coordinación intersectorial es todo un esfuerzo por concertar conceptos, esfuerzos y presupuestos que se estandaricen en el tiempo. Por esta razón, las acciones coyunturales conjuntas no se entienden como parte definitoria de una articulación entre sectores a cargo de la primera infancia. De ahí que no sorprenda que la competencia interministerial y sus imposibilidades para consensuar acuerdos de largo alcance hayan sido una constante durante la emergencia sanitaria.

Arena de acción en la política pública

La arena de acción tiene lugar en hogares, vecindarios, gobiernos locales, nacionales, internacionales y en la interacción con otras arenas de acción (Ostrom, 2005, p. 13). En este apartado se toma como punto de referencia la acción inclusiva en función del enfoque de

trabajo que se coloca por sobre el territorio, la población, la familia (Cunill, 2005, p. 6) y el gobierno. Debido al confinamiento, la educación en general se desarrolló a través de medios virtuales en donde el sujeto aumenta su autonomía en la cuestión del aprendizaje. En el caso de inicial, los infantes no pueden aplicar esta autonomía, por lo que todos los actores entrevistados coinciden, para bien o para mal, que la tarea educativa se transfirió en buena parte a los padres de familia.

La inclusión operó en territorio considerando el rol de los padres de familia como intervinientes en la política más de allá de simples interlocutores. Desde el Estado se impulsó una responsabilidad mayor en las familias en la educación de sus hijos. Esta forma de empoderamiento a los padres de familia no necesariamente supuso un factor positivo, pues obedeció a reglas formales que desde el nivel central se impuso a los docentes, y estos a su vez transfirieron en parte a los familiares como una obligación a cumplir.

Se cuestiona que esta forma de inclusión en la política haya sido indispensable al momento de recibir clases en línea. Varios funcionarios del nivel desconcentrado reconocieron que fue una necesidad, incluso se defiende positivamente esta forma de inclusión de los padres de familia como actores relevantes en la implementación de la política. Desde el aspecto positivo se argumenta que:

encontramos por fin la manera de tener al padre y la madre de familia pendiente de la educación de sus hijos, cosa que se fue perdiendo paulatinamente (...) en cambio ahora ya todos, o sea es todo el contexto familiar activado al servicio educativo, y saber si la docente ha sido de carne y hueso (...) a saber si el profesor le trató bien o le trató mal (9QCZ7).

Sin embargo, en el avance de sus mismos relatos dejan entrever que, en la práctica, las dificultades presentadas afectaron mayormente a familias de zonas rurales, bajo nivel de educación o de condiciones socio económicas deplorables.

(...) la mayoría de los padres que se quedan con estos niños tan pequeñitos ni siquiera le conocen a la computadora, entonces ponerle plataformas virtuales le estás hablando en chino y viene mayor presión emocional, mayor agresión (9QCZ7).

En Portoviejo se reconoce que los esfuerzos del MINEDUC fueron válidos al poner a disposición de los padres de familia instrumentos para que puedan construir conocimiento en sus hijos, pero admiten que pudieron haberse fortalecido más. Los principales señalamientos para el mejoramiento de las disposiciones desde el nivel central apuntan hacia el conocimiento de las realidades específicas de las localidades: “(...) *para nuestro medio, en zonas rurales o zonas periféricas donde a veces el nivel cultural del padre de familia o de la madre de familia no es alto, entonces hubo algún tipo de falencia*” (4PDD1).

Corroboran este relato algunos actores educativos que trabajan en comunidades o zonas rurales de la Sierra. Tanto directores de escuelas como operadores administrativos del nivel

desconcentrado en Cacha, Alausí, Cayambe y Quito indican que los instrumentos que el Ministerio puso a disposición mantenían generalidad en sus indicaciones. Esto generó en los padres de familia dificultad en su comprensión, o existía disociación sobre lo que se promulga y la realidad cultural de las localidades.

El plan institucional Aprendemos Juntos En Casa para ser sincera fue un engaño (...). Este programa de Aprendemos Juntos En Casa en el sector rural no fue efectivo ya que muchos padres no conocen de los temas y hemos sufrido nosotros bastante (3ADE6).

Esta expresión difiere con el nivel distrital a cargo de la misma localidad, para quienes el plan educativo fue exitoso:

Bueno en este caso nosotros tenemos que decir que fue efectivo porque se trabajó en lo que es educación inicial en base a fichas de por experiencias de aprendizaje y fichas de material didáctico que se iban elaborando en el medio con las docentes según su situación real, su situación en donde la cotidianidad de ese trabajo se venía realizando según su realidad sociocultural y su realidad socio emocional de cada uno de los estudiantes (...) (3RAA2).

A criterio de especialistas, la inclusión de los padres de familia en el proceso educativo inicial configuró una especie de ausencia por parte del Estado con relación a sus tareas primordiales.

Los padres de familia de la mitad de los hogares con niños, o sea, del país, están viviendo condiciones extremas de pobreza, de vulnerabilidad, porque han perdido el empleo, porque han perdido sus condiciones económicas y de reproducción básica, y están administrando la crisis con gran resiliencia. (...) qué está haciendo el sistema educativo para apoyar a los padres de familia, y no esta barbaridad donde el sistema educativo delega a los padres de familia competencias que le son propias. Bajo la palabra de ‘corresponsabilidad’, se está escondiendo un proceso gradual de desmantelamiento de las responsabilidades públicas en el campo educativo (Bustamante, 2021).

Especialistas de Grupo Faro y Contrato Social por la Educación reconocen al Ministerio de Educación por tomar respuestas rápidas al momento de la pandemia. No obstante, coinciden en que el sistema educativo no estuvo preparado para entregar “micropoderes” a los padres y madres de familia en la toma de decisiones (Jácome, 2021).

En consideración de lo expuesto, se deduce que la autoridad educativa nacional propició un ejercicio de corresponsabilidad con los padres de familia sin que el Estado provea los elementos necesarios para aquello. Desde luego que la crisis sanitaria obligó a tomar decisiones inmediatas, pero el cumplimiento de una intersectorialidad completa demanda el ejercicio de corresponsabilidad a nivel central con otros ministerios del ramo, que, directa o indirectamente, participan del cuidado y atención en primera infancia.

El análisis al respecto indica que el foco de atención a la familia, como forma de inclusividad, debió articularse con el MIES mediante planificaciones conjuntas y programaciones presupuestarias comunes. Al igual que con la complementariedad, no hay rastros de estos elementos que connoten una integración que vaya más allá de un plan de acción o mesa de trabajo conjunta. Mientras las familias asumieron el rol de educadores, entre errores y aciertos en la enseñanza de sus propios hijos, los sectores social y educativo continuaron con evaluaciones y presupuestos de la política pública de forma aislada.

Un ejercicio efectivo de inclusión de los padres al proceso educativo hubiera considerado instrumentos de gobierno que atiendan primero a su bienestar socio económico y emocional. Conforme lo manifestado por especialistas de educación y directores de escuelas, fue difícil para los padres de familia asumir la coeducación de sus hijos con el estómago vacío, con la angustia del desempleo, enmarañados en ansiedad o depresión. En caso de una política intersectorial efectiva, los recursos combinados pudieron dirigirse a atender el bienestar social de las familias por parte del MIES, mientras que el MINEDUC pudo concentrarse en capacitar a los padres sobre las especificidades en educación inicial atendiendo a actividades lúdicas y al conocimiento del entorno que los rodea. Articulados, no separados.

Condiciones y atributos que favorecen la gobernanza

La intersectorialidad es una cuestión de políticas que debe asumirla indispensablemente la autoridad central (Cunill, 2014, p. 25). Resulta importante la integración de objetivos, prácticas, presupuestos, unidades administrativas y conceptos acerca de lo que es educación inicial. Un paso inaugural para aquello es la coordinación entre agencias especializadas relativas a la política educativa que atiende la primera infancia; esta coordinación toma forma cuando las decisiones adoptadas en una agencia consideran aquellas adoptadas en otra agencia sectorial, y entre ambas buscan evitar conflictos (Peters, 2018, p. 2).

En el marco de la pandemia, una de las debilidades o nudos críticos que más identificaron los entrevistados fue la conectividad. Esta situación alude directamente a las condiciones materiales y físicas de hogares y establecimientos educativos, atributos materiales que están dentro de las variables exógenas determinante para el resultado de política pública (Roth, 2018, p. 101; Ostrom, 2005, p. 13). En este escenario, las empresas públicas y privadas que ofertan servicios de conexión a internet conformaron un grupo de interés que impactó directamente en la provisión de servicios que favorecen la educación, tanto en padres, como en docentes y tomadores de decisiones.

No solo eso, de acuerdo con la información levantada, se identifica que otros sectores como el sistema de educación superior, los organismos del ministerio público, las tenencias políticas y las juntas cantonales protectoras de derechos ejercieron un rol importante en la pandemia para atender la educación de las niñas y niños. En la misma línea, actuaron algunas ONGs:

Hemos intervenido con la ayuda de la Red Internacional que le comentaba, ellos nos han ayudado con ciertas situaciones un poco de ayuda con kits escolares, con kits de alimentación en ciertos casos, con kits de lo que son útiles de aseo (...) (9QDeE5).

las fundaciones y ONGs nos ayudaron, por ejemplo, en mantenimientos, infraestructura porque al momento de que las instituciones educativas estuvieron cerradas por tanto tiempo, tuvimos bastante deterioro, entonces nos ayudaron con las limpiezas, con mantenimiento de baterías sanitarias, reparación de las aulas, y todo lo que contempla ese tipo de actividades. Obviamente en diferentes instituciones educativas también de, de zona más vulnerable como es La Bota, como es Carcelén Bajo, como es acá San Antonio (...) De World International fue uno de ellos, el otro de, Profuturo, también fue la otra ONG que nos ayudó, y entregando también lo que son materiales de bioseguridad (9QDD1).

De igual manera, brindaron apoyo algunos órganos descentralizados como juntas parroquiales y, sobre todo, municipios.

(...) los GAD parroquiales para nosotros fue un punto muy importante de apoyo en la situación de conectividad, y las entidades externas como por ejemplo CNT, Movistar (...) la Fundación Reina de Quito que pudo donar tablets, pudo donar chips, pudo donarles computadoras para que los guaguas puedan conectarse (9QDD1).

La forma de integrar el sistema de educación superior a la política de educación inicial fue mediante el aprovechamiento que desde el nivel central y desconcentrado se hizo con estudiantes y docentes de tercer nivel. Esto consistió en el aumento y mejoramiento de los instrumentos especializados en educación inicial, así como en apoyo técnico para solventar problemas de hardware y software.

(...) la coordinación en esta emergencia sanitaria ha sido con la UNAE y con la Universidad Católica (...) estamos incrementando cincuenta nuevas fichas de experiencias de aprendizaje de la mano de las fichas de material didáctico de la Católica para que los docentes puedan trabajar (CMEEIO1).

En Chambo y Cacha el aporte que recibieron de parte de educación superior fue mediante el Instituto Tecnológico Carlos Cisneros. La asistencia recibida versó en “*dar soporte en las instituciones, en dar apoyo en mantenimiento preventivo*” (3RDD1). En Portoviejo se está iniciando con esta integración de actividades mediante la generación de convenios que impulsa la coordinación zonal.

En el caso de la Universidad Particular San Gregorio, justamente en el tema de los niños con educación especial e inclusiva para hacer áreas temáticas que favorezcan de manera lúdica a su desarrollo psicomotriz y socioemocional desde los tres años en adelante (4PCZ8).

Los participantes que también se identifican dentro de la situación de acción fueron las empresas privadas, en la zona 2 “(...) *hubo activación en el oriente, por ejemplo, en la parte de Orellana de petroleras, hubo activación de las empresas privadas, por ejemplo, Nestlé fue un socio estratégico*” (2TCZ7). Durante la emergencia sanitaria, su aporte se dirigió en algunos casos a potenciar la conectividad para hacer factible la conexión en línea. Es el caso de Cayambe, en donde advierten que la empresa pública de conectividad CNT continuó con los mismos servicios que mantenían por contrato con el distrito y el Ministerio de Educación, pero las empresas privadas propias del cantón aportaron al respecto:

(...) un ejemplo, este, cada empresa que está dentro de aquí del cantón, por ejemplo, daban tres puntos de conectividad una empresa, dos puntos de conectividad otra empresa y así es como se fueron, como decir, direccionando el apoyo hacia los niños que más necesitaban (...) por ejemplo acá tenemos Cytel, Symantec, la cooperativa de ahorro y crédito también que es un ente financiero, en este caso Pedro Moncayo que también direccionó este apoyo hacia las comunidades para poder, para hacer que tengan conectividad (2CDD1).

A nivel distrital coinciden en identificar como actores de apoyo relevante los GADs, especialmente municipales. En varios casos la gestión provino directamente de las direcciones distritales, pero al momento de generar acuerdos formales de cooperación, estos tuvieron que derivarse a las zonas. El apoyo que entregaron municipios se dio sobre todo con respecto a puntos de conectividad y entrega de tablets a niñas y niños de bajos recursos y de zonas rurales. Cayambe y Riobamba son ejemplos ilustrativos al respecto: “(...) *acá en Cayambe, la municipalidad se encargó de poner cada uno de los puntos de conectividad que existen hoy por hoy ya en las comunidades*” (2CDD1);

El GAD municipal ha instalado una gran cantidad de zonas wifi en la ciudad, pero también se lo ha hecho a nivel rural; Riobamba tiene 11 parroquias, en las 11 parroquias se ha dotado de conectividad gratuita y en 22 comunidades también (...) hemos logrado un convenio, justamente por pandemia, un convenio con el mismo GAD municipal de Riobamba de la dotación de 1656 tablets para nuestros estudiantes en estado de vulnerabilidad también en condiciones de extrema pobreza (...) y estamos trabajando ya en otro proyecto por unas 2000 tablets más porque así concluya, pase la pandemia, pues creemos que la tecnología será un instrumento, un recurso más que debe estar presente en la educación de nuestros niños (3RDD1).

Con estos actores, individuales y colectivos, interviniendo en la arena de acción, fue factible organizar arreglos institucionales que desemboquen en una gobernanza común dentro de territorios, específicamente distritales. La experiencia demuestra que la emergencia sanitaria abrió una ventana de oportunidad importante para integrar la colaboración conjunta con varios sectores, así como con gobiernos descentralizados.

La cooperación en favor de la educación inicial demuestra una integración en cuanto a prácticas que permitió solventar, en poco o en parte, uno de los principales escollos para infantes, padres y docentes como fue la conectividad. Sin embargo, no se ha detectado una integración de objetivos o presupuestos desde el nivel central para favorecer una mayor cobertura en cuanto a la generación de beneficios. Debido a que en este nivel superior de la administración pública opera un fuerte componente político, se deduce que, en contexto de pandemia, el gobierno en funciones careció de motivaciones políticas para generar esfuerzos integradores entre las carteras de Estado. Pero en el componente técnico, se generaron experiencias territoriales interesantes para consolidar una gobernanza en favor del público objetivo de la política: niñas y niños de primera infancia.

3.3 Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Complementariedad e intersectorialidad

El análisis institucional con base en Ostrom (2005) nos permite entender las complejidades de las relaciones e interacciones entre las distintas organizaciones alrededor del tema de la primera infancia y el desarrollo inicial en el Ecuador. Con este marco, la pandemia por Covid 19 significó un elemento modificador de la política de educación inicial. Como variable exógena, trastocó el normal desarrollo de las actividades educativas, obligando a un cambio en la política que, según se conoció en entrevistas y análisis de información secundaria, obedeció a cambios marginales como la reforma a los instrumentos de política o la producción de normativas orientadas a guiar el comportamiento de los actores en educación inicial.

Con este preámbulo, una de las primeras conclusiones que el estudio infiere es que tanto educación inicial como primera infancia no han recibido un tratamiento que los conjugue, al contrario, se conoce que son conceptos con relacionamiento mutuo, pero en la práctica no existe una articulación efectiva. La primera infancia alude a algo que va más allá de un rango etario, con una proyección que llama necesariamente a la integralidad en la atención del Estado hacia los infantes de 0 a 5 años. Mientras que la educación inicial es un concepto que alude específicamente a una arista importante de la primera infancia como es la escolaridad.³

Desde allí ya existe un desfase que merece tomarse en cuenta, pues entre las agencias del Estado que pueden contribuir al óptimo desarrollo de niñas y niños, no existe un consenso ni

³ Existe división de posturas acerca de la importancia o necesidad de que niños desde los cero a cinco años sean sometidos a un nivel escolar. Sin embargo, este asunto no se trata ni se dilucida en los objetivos 3 y 4 por no corresponder con sus intenciones de investigación.

mancomunidad en torno a la primera infancia y sus principales elementos de impacto. Al mismo tiempo, las creencias sobre la primera infancia que tienen los tomadores de decisiones en varios ministerios tienen distintos orígenes y se perfilan hacia distintos horizontes. En el nivel macro de la política social, la educación inicial como sub política comparte distintos valores con respecto a lo que es la primera infancia; lo mismo sucede con otras sub políticas sociales como bienestar, salud, nutrición, vivienda, seguridad, entre otros.

Es decir que, a nivel cognitivo de los tomadores de decisiones, pululan varias creencias sobre la primera infancia. Desde ahí parten múltiples ramificaciones acerca de la operatividad de la política, por lo que sectores relacionados a garantizar el desarrollo de los infantes operan en paralelo con un interrelacionamiento endeble. En el momento que las ideas se encuentran dispersas, los tomadores de decisiones actúan conforme esas mismas creencias, lo que les motiva a actuar en conformidad con los objetivos específicos de la agencia estatal a la que pertenecen. Por ejemplo, actuar en favor de la primera infancia en lo relativo al bienestar social para funcionarios del MIES, en favor de la educación inicial para operadores del Ministerio de Educación, o garantizando la salud de los infantes para servidores del MSP.

La intersectorialidad demanda el entrecruzamiento de estos objetivos para unificarlos, combinar esfuerzos y disponer recursos económicos mutuos en fondos comunes. De esta forma, las metas que deberán alcanzarse se someten a una corresponsabilidad que no se alcanza si únicamente se realizan, de vez en cuando, declaraciones conjuntas o mesas de trabajo entre ministerios. Al ser inexistente la convergencia entre ideas y significados compartidos, así como la plena disposición de voluntades y recursos que logren estandarizarse en el tiempo, las políticas de los distintos sectores sociales tendieron hacia la opacidad en la emergencia sanitaria.

Este contexto explica que el Ministerio de Educación haya asumido, como nodo articulador de la primera infancia, la escolaridad expresada en las dos ofertas educativas. Sin el andamiaje conceptual y estructural adecuado para construir una política pública integral y mancomunada, la institución rectora de la educación asumió con rigidez los cambios en cuanto a la educación inicial por motivo de la pandemia. Al ser esta la circunstancia en la que tomadores de decisiones del nivel central de educación se desenvolvían, tuvieron que centralizar aún más las decisiones y la expedición de cambios, propuestas y normativas.

La centralización no es buena ni mala en sí misma, sino que su valor productivo dependerá de las circunstancias en que se aplique. La crisis sanitaria ocasionó altos niveles de incertidumbre y temor, además que complejizó las relaciones humanas al relegarlas hacia contactos virtuales, evitando la presencialidad. En este escenario, se percibe como un acierto la centralización de la política educativa al inicio de la emergencia sanitaria nacional. De alguna forma, la rigidez en la verticalidad de la política sirvió para hacer frente a la incertidumbre en docentes, personal DECE y padres de familia. Pero se mantuvo con cierta inflexibilidad hasta el punto de representar un inconveniente para estos mismos actores.

El nivel central obró con plena autonomía con respecto a los niveles inferiores desconcentrados, pero en lo tocante a la horizontalidad que mantiene con otras agencias de igual rango, se descubre una sumisión de sus propias atribuciones por debajo de sectores como seguridad. Este hecho puede adjudicarse a la misma voluntad del Presidente de la República en funciones de empoderar a este sector por encima de otros, en un ejercicio de enfrentar la pandemia mediante decisiones coercitivas. Indistintamente de sobre quién recaiga la responsabilidad, es un hecho que la política educativa en general vio subsumir sus objetivos bajo la estela de acciones creada por COE, FFAA y Ministerio del Interior.

Si enfrentamos la estructura cohesionada de la política de seguridad [organizada de esta forma para hacer frente al avance de la pandemia] con la desarticulación entre ministerios del orden social relativos a la primera infancia, connotamos la existencia de una coalición fuerte frente a un conjunto de actores con interacciones débiles, que por ello fueron incapaces de imponer sus objetivos en la agenda de gobierno. Por este motivo, resulta aún más apremiante que, actualmente, las agencias dedicadas a la infancia reconfiguren sus relaciones y representaciones simbólicas en busca de la mancomunidad y la integralidad.

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

Pese a la variedad de situaciones suscitadas desde el nivel central de educación, un hallazgo importante corresponde a las interacciones propiciadas desde los actores en territorio. La implementación de la política jamás será un proceso perfecto,⁴ menos aún si, como agravante, los principales participantes en la arena de acción discrepan acerca del objetivo mismo de intervención. En estas circunstancias, los docentes y funcionarios distritales más próximos al territorio han ideado nuevas reglas de adecuación para lograr los objetivos planteados en esferas superiores, en muchas ocasiones con experiencias y resultados loables.

En cantones como Quito y Cayambe existió mayor sensación de una centralidad que dejaba poco margen de acción a sus actores, no así en Portoviejo, en donde expresaron sentir mayor apertura para la discrecionalidad. Pese a la restricción o la permisividad, los actores territoriales ejercieron como agentes de ajuste en el proceso de implementación de la política. En ocasiones realizando sus actividades por fuera de los protocolos, sin faltar a la ley, recurriendo a lógicas de acción propias de los valores que los circundan, de las necesidades que observan o de los recursos a su disposición. En estos niveles inferiores se observó una mayor predisposición hacia la conjunción de esfuerzos con actores territoriales de otras instituciones para atender, en comunión de esfuerzos, a niños y familias que forman parte del sistema educativo inicial.

En cuanto a la arena de acción de la política como espacio en el que actores crean situaciones e interacciones, se pone de manifiesto que una arena de acción importante, a parte de los

⁴ “La implementación perfecta es perfectamente inalcanzable” (Roth, 2018, p. 187).

espacios de gobierno y comunitarios, fueron las familias. Debido al confinamiento en pandemia, la educación encargó en los padres y madres un rol inusitado para llevar adelante el desarrollo de sus hijos.

Esta situación generó criterios divididos en los cuales unos expresan conformidad porque fue un medio efectivo para que los padres se interesen de lo que sus hijos hacen, se comportan, aprenden, así como los docentes que tienen y las actividades que realiza la institución educativa. Pero, por otro lado, existen entrevistados que advierten de la insuficiencia del Estado para regir con éxito la educación inicial, motivo por el cual encontró en los familiares de los infantes una salida de escape para descargar una de sus tareas más acuciantes.

No existe una manera de zanjar este asunto, tanto por la imprevisibilidad de la pandemia como por la diversidad en valores y cultura de los participantes en la arena de acción. No obstante, la conclusión lógica que deriva de aquello es que las familias fueron actores de relevancia a quienes la política pública endosó una tarea de vital importancia. En muchos casos se observó que los padres de familia se vieron obligados a improvisar en el camino para cumplir con el currículo, asumiendo la realización de actividades de sus hijos.

Las implicaciones de esta corresponsabilidad para la intersectorialidad, más allá del acierto o desacierto que implicó, tienen que ver con la cobertura del Estado para garantizar el efectivo seguimiento educativo en las familias. Es decir, al cumplimiento de las garantías que la Constitución establece para lograr el bienestar en los hogares de modo que el empleo informal, la pobreza, la migración, entre otros, no se conviertan en un grave impedimento para la educación de niñas y niños. Pero, como es lógico inferir, si la articulación intersectorial fue débil en lo que respecta a educación inicial, también lo fue en otros sectores de la política social. El trabajo de campo permite concluir en este apartado que el encargo de la educación a los padres se realizó a la suerte de las realidades de cada uno.

En un momento en que el Estado se ausentó en amplios sectores debido a sus compromisos con multilaterales, y por la propia orientación de la política económica, las familias debieron arreglárselas por sí solas para de alguna forma aportar a la educación de sus hijos. Los hogares más vulnerables quedaron más a la deriva, y los hogares más solventes enfrentaron menos problemas. Sin un acuerdo entre ministerios y otras agencias públicas para apoyar la labor educativa que las familias debían realizar, garantizándoles al menos un ingreso básico, la exención temporal de impuestos, entre otros, el encargo que se realizó a padres y madres indistintamente de su realidad fue un acto irresponsable por parte del Gobierno.

Por último, la pandemia puso de relieve problemas sociales como la exclusión, la pobreza, el desempleo, el subempleo y la discriminación. Junto con el ausentismo asumido desde el mismo jefe de Estado, la educación en los niveles territoriales tuvo que realizarse acudiendo a otras instancias de colaboración solidaria y técnica. Las experiencias en territorio son

alentadoras y abren una ventana de oportunidad para que, desde el MINEDUC, se asuma la iniciativa de gobernar en red, o, lo que es lo mismo, menos gobierno y más gobernanza.⁵

Para atender a niñas y niños de bajos recursos a quienes la educación en línea fue un escollo en su proceso de adquisición de capacidades, desarrollo de destrezas y construcción de autoestima, se sumaron al proceso técnico que implica la intersectorialidad actores colectivos como ONGs, instituciones de educación superior, cabildos, juntas de derechos, empresas públicas y privadas. Las buenas relaciones construidas en la emergencia sanitaria no deben perderse, al contrario, es importante dinamizarlas para incluirlas en el proceso de formulación e implementación de una auténtica política en primera infancia.

Con el fin de lograr este cometido, la estructura orgánica educativa debe flexibilizarse en torno a los niveles desconcentrados, especialmente aquellos más próximos a territorios. El nivel zonal, por su ubicación geográfica alejada de provincias bajo su misma égida, se ha visto insuficiente para consolidar con rapidez varios acuerdos en beneficio de localidades específicas. Las direcciones distritales han operado con más eficacia en este sentido, aunque ralentizados por las normas formales, por ello, se deduce que sus capacidades en cuanto a la generación y suscripción de acuerdos fueron constreñidas.

No solo eso, si los distritos gozaron de menos flexibilidad frente a las zonas, los directores de escuelas también lo enfrentaron con respecto a sus distritos. La desconcentración no está cumpliendo con su objetivo de empoderar a actores inferiores del proceso de políticas, al contrario, se mantiene inflexible la capacidad de acción pues depende de arriba. Las capacidades de gestión se concentraron en distritos, siempre pendientes de las aprobaciones o suscripciones del nivel central y zonal; mientras que directores y docentes poco o nada aportaron para la cogestión porque su capacidad de acción es prácticamente nula.

En conclusión, las formas de integración que tuvieron lugar en territorio son formas representativas de gobierno en la práctica. Estas experiencias deben asumirse por el nivel central para orientar una réplica de acción conjunta con varios sectores de la primera infancia. Se demuestra que los actores en la arena de acción no solo fueron aquellos de los órganos ministeriales, sino también del sector privado y del tercer sector como iglesia o fundaciones. Estos participantes determinaron situaciones de apoyo técnico a la intersectorialidad, de manera que suplió, en parte, la carencia del apoyo político.

En este último punto, se deduce que el presidente y su gabinete carecieron de motivaciones políticas para fomentar esfuerzos intersectoriales; las razones de aquello corresponderán a

⁵ La característica básica del gobierno y la gobernabilidad es que asume una visión estadocéntrica en que el Gobierno, mediante el poder Ejecutivo, es el actor central del desarrollo de políticas públicas, en un proceso de formulación vertical. En contraste, el concepto de gobernanza alude a la recomposición en el proceso de dirección de la sociedad mediante la construcción de nuevas relaciones horizontales entre el Gobierno y nuevos actores colectivos (Aguilar, 2006, pp. 69, 81).

investigaciones futuras. Pero la parte técnica estuvo soportada por participantes del mercado, funcionarios operativos del Estado y sociedad civil organizada. El aprovechamiento de esta estructura horizontal fue determinante para conseguir resultados que garanticen el efectivo acceso a la educación, así como el bienestar de familias a quienes el Estado nunca llegó.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

En cuanto a la oferta extraordinaria, merece especial atención el tratamiento que le fue otorgada en contexto de emergencia por Covid-19. El SAFPI ha significado un esfuerzo institucional que atiende la vulnerabilidad de infantes, y no solo eso, demostró en la práctica ser un elemento efectivo para la generación de valor público y la atención a las desigualdades sociales. Estas razones son suficientes para que el SAFPI goce de la protección ministerial y se fortalezca su contenido como programa institucionalizado; desafortunadamente, la realidad fue distinta.

La garantía de acceso a la educación inicial como deber constitucional del Estado ecuatoriano se vio interrumpido por la afectación que esta modalidad enfrentó debido a recortes presupuestarios. De las entrevistas se concluye que la decisión de separar a docentes SAFPI en plena emergencia sanitaria significó una afectación al interés superior de niñas y niños.

Como efecto colateral, algunos docentes de la oferta ordinaria recibieron una carga adicional de trabajo que no correspondía con sus responsabilidades contractuales. Al tener alumnos en oferta ordinaria y extraordinaria bajo su cargo, la atención efectiva y personalizada hacia las necesidades del estudiante fueron dejadas un poco de lado. Por lo tanto, se deduce que, en la crisis, la decisión más acertada hubiera correspondido a fortalecer el programa SAFPI en vez de debilitarlo.

Recomendaciones

Complementariedad e intersectorialidad

Las condiciones exógenas modificatorias de la política pública exigieron un cambio en el contenido y diseño de la política de educación inicial. La respuesta que el Ministerio de Educación entregó frente a la emergencia sanitaria fue el de la elaboración o ajustes de los instrumentos de política, por ejemplo, en la expedición de nuevas rutas, protocolos, guías, acuerdos ministeriales y planes de educación. Los instrumentos descritos fueron necesarios, en ocasiones efectivos, pero a todas luces insuficientes para llevar a cabo, por un lado, una política integradora entre diversas agencias estatales, y, por otro lado, idóneo para enfrentar un variable exógena del calibre de una pandemia.

En ese sentido, resulta indispensable articular las ideas, creencias y valores en torno a la primera infancia entre los principales intervinientes del Estado y la sociedad civil. Caso contrario, las actuaciones ministeriales y de los subsecuentes órganos operativos continuarán erráticos y desarticulados. La primera infancia, en su dimensión ontológica, contiene saberes que se integran para propiciar el desarrollo del ser; dentro de estos saberes, la educación es

tan solo uno de ellos. Corresponde desentrañar el resto de los nodos integradores de una primera infancia hacia la cual las políticas públicas se orienten a atender en su condición policéntrica.

Es fundamental el desarrollar y consensuar los criterios y saberes sobre la primera infancia. Para lograr este cometido, es fundamental la generación de herramientas de gobierno informativas, tanto detectores como efectores, para captar toda la información necesaria entre los actores del bienestar de niños como son ministerios con direcciones internas de atención a infantes, organismos internacionales, ONGs, facultades de educación, representantes de docentes, DECE y padres de familia. La construcción de esta herramienta de información se realiza mediante levantamiento de encuestas, entrevistas, encuentros locales y nacionales de primera infancia, diálogos intersectoriales, financiamiento a la investigación y publicación de informes y resultados.

Una vez que la información se haya recopilado y sistematizado, el Gobierno nacional estará en la capacidad de (re)definir los objetivos de las políticas sociales que atienden a los infantes. Adicionalmente, con la información necesaria, es posible que las agencias estatales intervinientes⁶ puedan construir un documento de trabajo y hoja de ruta interministerial que contengan el consenso al que llegaron acerca de lo que todos los actores centrales entenderán por primera infancia. Segundo, que señale los objetivos comunes que se plantean, indicando con especificidad las acciones a tomar para el logro de esos objetivos de manera mancomunada e integrada. Tercero, que se considere la disposición de un fondo de aporte común para financiar la implementación de la política que están formulando.

A su vez, es importante el continuar en el cumplimiento del plan de trabajo con miras a crear entre actores centrales, desconcentrados, territoriales, especializados y sociedad civil, una propuesta de ley de la primera infancia en el país. La consolidación de este instrumento de autoridad debe presentarse con el fin de llenar un vacío en la atención a infantes, puesto al descubierto por la emergencia sanitaria, que pueda crear los aportes necesarios y suficientes hacia el futuro en materia de educación inicial, alimentación, salud física, sexual y emocional, garantía de derechos, protección familiar, solución en crisis, entre otros más que componen las aristas de una infancia saludable y óptima.

Además, es relevante una construcción participativa de la propuesta de ley de primera infancia y el rol que debe desempeñar en el mediano y largo plazo el Ministerio de Educación. De acuerdo con lo descrito en la introducción, los pasos propuestos abarcan las cuatro herramientas del diseño de una política pública. Levantar información, consensuar las ideas y entendimientos sobre primera infancia, así como comunicar este acuerdo, son parte de nodalidad. Elaborar y presentar una propuesta de ley es autoridad. Definir un presupuesto

⁶ Principalmente, pero no únicamente, MINEDUC, MIES y MSP.

común como elemento esencial de la intersectorialidad es tesoro. E integrar a las distintas instituciones públicas, privadas y tercer sector, centrales, desconcentradas y descentralizadas, sin perjuicio de aquellos comités o consejos intersectoriales que la propuesta de ley disponga, es organización. La efectividad de esta recomendación es posible, siempre y cuando se trabaje de forma horizontal, mancomunando las experiencias territoriales, y potenciando la participación de actores tradicionalmente excluidos.

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

En la misma línea, sería beneficioso que los docentes y DECE recuperen el protagonismo en la educación y seguimiento al bienestar emocional de los infantes; y que, con respecto a los padres de familia, se evite el encargo de responsabilidades que no las cumplen con los objetivos profesionales que se requiere. Pero, en su lugar, el fortalecimiento intersectorial puede beneficiar a familias vulnerables para acordar la entrega de un bono por desempleo, incapacidad, alimentación, movilidad, exención temporal de impuestos regresivos, entre otros, siempre y cuando mantengan a sus hijos en educación inicial.

Adicionalmente, es necesario que la articulación intersectorial tenga como bandera el desarrollo integral del infante. La plausibilidad de lograr estos beneficios sociales no está lejos de la realidad si la intersectorialidad se efectiviza. Es decir, si los ministerios del área social, juntamente con aportes de la sociedad civil y organismos internacionales, complementan sus actividades y objetivos para entregar beneficios condicionados al cumplimiento educativo de niñas y niños en familias beneficiadas. México y Brasil poseen programas exitosos al respecto que pueden guiar la articulación intersectorial nacional, lo complejo radica en articular efectivamente voluntades políticas superiores para coincidir en el reconocimiento de esta necesidad.

La experiencia nos lleva a entender la intersectorialidad como una articulación en niveles jerárquico-superiores, pero también como la generación en territorio de micro articulaciones con capacidad resiliente. Continuar y acrecentar las colaboraciones generadas en pandemia, mediante acuerdos formales, convenios o mesas de trabajo, es fundamental para instituir la gobernanza educativa. El aprovechamiento de esta ventana de oportunidad es de importancia capital, porque los resultados de la estructuración de un gobierno en red implican mayor participación ciudadana, control social y generación de valor público en favor de los infantes.

Finalmente, la pandemia puso a prueba la capacidad de adaptación y gestión de crisis de varios actores de la administración pública en general. De las conclusiones se desprende que en los niveles territoriales surgieron experiencias considerables acerca del trabajo inclusivo que analistas, docentes o coordinadores realizaron para evitar un quiebre en la continuidad educativa. Por ello, se sugiere que se mantengan las oportunidades de trabajo mancomunado y horizontal con gobiernos autónomos descentralizados, universidades y empresas privadas. Más aún, si la consolidación de estas redes de ayuda en favor de niñas y niños provino de la iniciativa y voluntad de los actores territoriales. Por ello resulta fundamental que gocen de

mayor autonomía en la gestión de lo público, pues su involucramiento conlleva beneficios en favor de las instituciones educativas que representan.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

Se recomienda que el programa SAFPI continúe con el normal desarrollo de sus actividades, pues pudo ser un elemento efectivo en la garantía de la continuidad educativa si es que no se hubiera visto desprotegido por la vulnerabilidad causada debido a la reducción presupuestaria. Adicionalmente, el SAFPI significa una innovación en materia de política educativa que merece un fortalecimiento en cuanto a sus capacidades intrínsecas. Esto solo se logra si los funcionarios más altos de la administración educativa convergen en su voluntad política y consideración técnica para institucionalizarlo en el MINEDUC.

Para lograr el normal desarrollo del programa en mención, los encargados de ponerlo en marcha deben acudir a organismos internacionales, sector privado y organizaciones de la sociedad civil. La intención al respecto es crear y/o ampliar los aliados estratégicos con el fin de garantizar el óptimo funcionamiento de este programa en el caso de que el Ministerio de Educación se enfrente a una situación de imposibilidad en el financiamiento, escenario que ya ocurrió. Adicionalmente, se sugiere que el SAFPI fortalezca su cobertura y alcance mediante una articulación intersectorial efectiva que deba contemplarse en la propuesta de ley de la primera infancia.

4. Análisis del grado de coordinación y articulación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial en relación con políticas de primera infancia

En esta sección se presenta el análisis de las políticas de educación inicial de la primera infancia, desde una lógica de acción entre distintos niveles de gobierno, y los avances y desafíos para el desarrollo de una adecuada gobernanza que incluya a la diversidad del territorio.

4.1 Análisis del grado de articulación y coordinación

Situaciones de acción interministerial

Cuando las comunidades estructuran lógicas de acción que les empodera en la gestión son capaces de generar mayores beneficios. En ese sentido, como lo señala Ostrom (2009a) es

deseable una acción colectiva que coopere hacia el logro de objetivos para la sociedad, mediante interacciones y relaciones. Si, por el contrario, las comunidades que se benefician directamente de la política no forman parte de la toma de decisiones para gestionar el bien que reciben, se puede impedir una gobernanza integral. En esa línea, las sociedades “tienen estructuras motivacionales complejas y establecen diversos arreglos institucionales privados con fines de lucro, gubernamentales y comunitarios que operan en múltiples escalas para generar resultados productivos e innovadores, así como destructivos y perversos” (Ostrom 2009b).

Del análisis que se presenta en esta sección se desprende que las contribuciones al servicio educativo fue un asunto que el Estado lo llevó a cabo sin una comunión de esfuerzos entre sus agencias dedicadas. Actores comunitarios como familias o comunidades participaron poco o nada en la consolidación de las reglas de acción que formuló el nivel central. La situación de acción creada en el Gobierno nacional indica una serie de interacciones *ex ante* y *ex post* pandemia entre el MIES y MINEDUC. En este alto nivel de la administración pública, los esfuerzos por crear mancomunidad en la atención a primera infancia quedaron paralizados. En la práctica, las voluntades ministeriales de ambas agencias no lograron acuerdos en cuanto a la retribución salarial del personal encargado de los infantes.

“(…) en una mesa de trabajo, así pareciera, y a punto de firmar los acuerdos, el MIES dijo no, todo o nada, no ve que pasaba locales, infraestructura, guaguas, procesos, presupuesto y todo, pero no el personal, que no tenía el título de tercer nivel, porque no podemos nosotros traer personal así *per sé* porque los nuestros entran con concurso de méritos a la parte docente que no es lo mismo que la parte administrativa, la parte docente acá a educación entra por concurso, a las instituciones, entonces aquí estaban ganando o ganan hasta ahora \$817 por jornada de 30 horas, háblense 5 horas reloj que es de 7 a 12 del día, y allá ganan \$500 de 7 de la mañana a 7 de la noche. Entonces esa propuesta salarial detuvo en la mesa de trabajo para que sea una sola autoridad educativa” (CMEEIO1).

Esta experiencia previa ilustra el bajo potencial de ambas instituciones para consolidar objetivos comunes que integren una política de atención a la primera infancia. Las paralizaciones en cuanto a la integración conjunta determinaron que, en emergencia sanitaria, las articulaciones en materia de política pública sean escasas o prácticamente inexistentes. Los valores que los funcionarios comparten con respecto a la educación inicial de ambas instituciones son disímiles.

Por un lado, los valores en el MIES en materia de primera infancia tienen relación con el bienestar social, por otro, los valores del MINEDUC impulsan la formación educativa. Los actores en ambas instituciones que, básicamente son las encargadas de la primera infancia, se comportan de distinta manera en función de lo que entienden como más adecuado para los infantes. Debido a esta determinación, las prácticas de los actores están desarticuladas, tanto a nivel de formulación de la política (central) como a nivel de implementación (territorial).

“(…) si ustedes revisan algún momento el MIES, las guías que tiene para los CDI y las guías que tiene para el CNH no tiene nada de Educación, es solo protección, cuidado, lactancia materna, madres embarazadas. Entonces, si vamos a esa línea de trabajo, el MIES tiene cualquier cantidad de trabajo, y deje a los guaguas de cero a tres años que la autoridad educativa se encargue” (CMEEIO1).

La mancomunidad es un componente esencial de la articulación intersectorial en la medida que sus intervinientes se unen, definen los instrumentos y perspectivas que van a combinar al momento de ejecutar las acciones y conseguir un mismo fin (Cunill, 2014, p. 23). La evidencia obtenida expresa lo contrario acerca de una aproximación de trabajo mancomunado para la articulación efectiva. En tanto que los actores continúen desarrollando sus rutinas de modo que las instituciones que les rodean así lo dicten, será más complejo compartir recursos como un objeto de colaboración intersectorial (Horwath y Morrison, 2007, p. 56).

En esta parte queda claro que la formulación de la política de educación inicial ha sido el resultado de lo que cada agencia entiende por la misma. Entonces la política es fruto también de un núcleo de creencias que no han logrado asimilarse y compartirse entre los sectores dedicados a esta área. Se confirma, por lo tanto, la ambigüedad que los actores expresaron en las entrevistas, y que en los niveles inferiores de gobierno se trasluce en acciones que no se integran.

La articulación en la estructura orgánica

La educación es una competencia exclusiva y estratégica para el Estado central de acuerdo con preceptos constitucionales.⁷ Para que la articulación exista de manera operativa, es fundamental que los órganos inferiores trabajen en un nivel desconcentrado. Estos órganos cumplen la disposición legal de operar en niveles territoriales para ejecutar las políticas públicas. La LOEI⁸ determina que los órganos que conformen los niveles desconcentrados son las instancias zonales, distritales y circuitales de educación intercultural y bilingüe.

La información fue levantada en esos niveles con los representantes de cada órgano desconcentrado, así como con analistas territoriales zonales, distritales de ASRE-SAFPI, Educación Especializada e Inclusiva y DECE de distritos. Para identificar la articulación con los actores educativos en territorio, se trabajó con entrevistas semi estructuradas aplicadas a directoras de centros de educación inicial y responsables de los DECE.

Los instrumentos de organización de la política educativa en cuanto al nivel central ubican a la educación inicial como un proceso sustantivo que está bajo tutela del Viceministerio de Gestión Educativa, la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y la Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica.⁹ En cuanto al nivel desconcentrado, la educación

⁷ Art. 261 de la Constitución de la República del Ecuador.

⁸ Art. 27.

⁹ Estructura Orgánica Funcional por Procesos del Ministerio de Educación.

inicial es particularmente atendida por los órganos internos zonales y distritales de Educación Especializada e Inclusiva, y, Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación. En virtud de lo expuesto, el análisis se concentra en los actores individuales y colectivos mencionados, colocando énfasis en sus interacciones, transmisión de disposiciones, aplicación de lineamientos y normas que modulan su comportamiento en la aplicación de sus prácticas.

Interacciones y efectos en la transmisión de disposiciones

Inmediatamente declarada la emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación tuvo el acierto de liderar la coordinación de actividades en emergencia considerando factores imprevisibles propios de una pandemia. Los actores educativos entrevistados aseguran que al inicio de la emergencia fue positivo la puesta en marcha de la rectoría educativa desde el nivel central, esto con el fin de evitar dispersiones, confusiones y especulaciones.

“(…) sí estuvo direccionado, bien direccionado, como le digo al inicio fue un arduo trabajo como directivos, y me imagino yo también que el ministerio pues, en el efecto cascada venía sí esa presión, esa preocupación, sobre todo de cómo íbamos a poder dar la cobertura en educación que es un derecho que tienen los niños, y cómo no dejar de lado sobre todo nosotros con niños pequeños; entonces fue un trabajo arduo pero fue un trabajo en equipo, y coordinado desde el ministerio, yo creo que sí estuvo bien coordinado; exceso de trabajo lógicamente lo hubo, pero sí estuvo bien direccionado” (4PDE5).

Resalta la inmediata definición de los medios adecuados para mantener la comunicación entre el nivel central y los órganos desconcentrados. La coordinación no es un fin, sino un medio, razón por la cual el mantenimiento de la comunicación pese al confinamiento es vital, esta debe realizarse incluso desde lugares diferentes a los espacios tradicionales y formalmente definidos para su producción (Repetto, 2012, p. 122).

Los actores entrevistados convergen en que el nivel central puso a disposición inmediata canales de comunicación para las actividades administrativas y educativas. En el primer caso, las autoridades zonales y distritales crearon grupos de *WhatsApp* que les permitió estar en contacto permanente con actores del sistema educativo. A través de la generación de estas redes de comunicación, lograron tener conocimiento inmediato de realidades educativas y socio económicas particulares que debieron atenderse.

“(…) todos encerrados necesitábamos tener un contacto. El primer contacto fue coordinar para que a través de las autoridades de las instituciones educativas de todos los sostenimientos se articulen a través de grupos de *WhatsApp*. Yo llegué a perder la cuenta (...) llegamos a construir, digamos en el buen sentido de la palabra, un aparataje de alrededor de 10 000 grupos de *WhatsApp* con padres de familia, los docentes tutores, la escuela y por supuesto a nosotros” (9QCZ7).

En el segundo caso, el Ministerio de Educación facilitó a escuelas el uso de la plataforma *Teams*:

“El *Teams* era manejado por Ministerio de Educación solo con los funcionarios. Al momento que se dio la situación de la pandemia comenzamos a trabajar con el *Teams*, pero no tenía la capacidad inicial para poder atender a, en este caso, a 2400 docentes que tenemos a nuestro cargo. Entonces comenzaron a ampliar el ancho de la banda del *Teams* y comenzaron a trabajar y darles más beneficios. Ya no solo era una conexión únicamente para reunión, sino para poder subir las tareas, poder realizar trabajos y diferentes actividades que comenzamos a trabajar también con los estudiantes” (9QDD1).

Hubo sectores en donde los padres de familias facilitaron la conexión de sus hijos a través del celular porque no contaban con computadora. En estos casos, la plataforma *Teams* fue muy pesada para descargarla, por ello, algunas escuelas optaron por la aplicación *Zoom*.

“(…) el año anterior terminamos todo lo que fue por *Zoom*, el *Teams* es un poco pesado, no lo pueden bajar algunos padres de familia, tienen un celular y a veces tienes dos, tres niños y es un poquito difícil, es muy pesado el *Teams*, entonces por lo general hemos trabajado más con el *Zoom*. (...) Entonces creo que también hay que ver la prioridad de los padres de familia que, si lo están utilizando el *Zoom*, pues trabajemos por *Zoom*” (9QDE3).

La comunicación virtual fue un medio necesario y, en varios casos, óptimo para la coordinación entre el nivel central, el desconcentrado, y el territorial. En este último nivel, por ejemplo, las herramientas de trabajo con los infantes se adaptaron en función de los dispositivos tecnológicos y de algunas necesidades específicas de las familias. Este es el caso de las fichas digitales que se pusieron a disposición de docentes y padres de familia para el trabajo en casa.

“(…) al principio solo trabajábamos con lo que son las fichas de aprendizaje que nos mandaron creo que a las dos semanas ya el Ministerio de Educación se coordinó con eso. Mandaban las fichas desde el distrito, pero lamentablemente no eran aptas para los padres, se confundían los padres de familia para los niños que no tenían conectividad y, como institución educativa, nosotros realizamos como unas guías pedagógicas para los padres de familia adjuntando las fichas o las hojitas de trabajo que los niños debían hacer al principio, ya luego (...) ya fuimos más o menos en coordinando mejor con el distrito más que todo, con la zonal no hemos tenido mucha coordinación pero sí con el distrito” (2CDE4).

La impresión de varios actores es que existió un trabajo “bien direccionado” (4PDE5) por parte del Ministerio de Educación. Pero, asimismo, surgió una sensación de rigidez y sobrecarga de trabajo a medida que pasó el tiempo. Una situación en que el nivel central de educación mantuvo la inflexibilidad con la que afrontó en un inicio la pandemia. De acuerdo

con varios actores internos y externos de educación inicial, la transmisión de disposiciones de arriba hacia abajo estuvo plagada de cargas administrativas y desconocimiento sobre el rol docente.

“Mira, hay un sentimiento generalizado, y aquí yo recogí mucha información de las entrevistas que hicimos, inclusive yo fui quien estuvo en los grupos focales, entonces le puedo decir directamente la información que comunicaban las docentes de inicial, que hay este sentimiento que, de que desde el escritorio no se entiende el trabajo docente, hay muchos, muchos mandados, hay muchas matrices que llenar, muchos procedimientos, pero no se entra en el contexto en el territorio, no está bien ubicada las personas que guían estos procesos; entonces ellas no sienten acompañamiento en este momento de crisis, y peor en territorios específicos que son zonas rurales, zonas más alejadas” (Angulo, 2021).

Esta forma de coordinación y comunicación tiene un matiz centralizado, “(...) *se activaron como planta central lo que es zonal, distrito, circuito y directamente con los directivos, no, que ese era el nexo para llegar a los docentes*” (4PDD1). La información levantada con los actores desconcentrados y territoriales permite inferir que la coordinación en la estructura del gobierno educativo fue totalmente vertical; en una suerte de recibir y obedecer para los directores de escuela, docentes y DECE educativos. Debido a esta verticalidad, han surgido algunas inconformidades con los programas y lineamientos que dispone el nivel central, ante todo cuestionados porque no contemplaron las realidades diversas de los territorios.

Reglas en uso: “Solo desde arriba”

En lo mencionado, la comunicación no fue un escollo en el nivel operativo de la estructura de gobierno. Aprovechando las redes de comunicación que se crearon, las disposiciones del nivel central se transmitieron de esta forma de arriba hacia abajo, y con ellas, la disposición para implementar programas que habían sido trabajadas desde el MINEDUC. Algunos actores manifestaron cierta inconformidad al recibir lineamientos que, en su formulación, no contaron con la participación de sectores operativos que trabajan en territorio como analistas distritales o, peor aún, con directores de escuelas y docentes.

“Ese fue el caso de (...) la tercera edición de las rutas y protocolos de violencia (...) en los cuales no se toma en cuenta para la implementación de esa política pública qué es lo que piensa el territorio (...) la realidad del territorio nunca se consultó (...) lamentablemente la mayoría de las estrategias generadas del ministerio están generadas solo desde arriba (...) no es consultada la población” (9QDeD2).

Otra postura semejante, asimismo a nivel distrital, indica que “(...) *en este punto quisiera ser muy honesto, se emitieron algunos lineamientos que, la verdad, están muy fuera de contexto con la realidad (...) no topan la realidad de nuestro cantón*” (2CDeD3). A criterio de especialistas:

“(…) realmente ese es una discusión bien seria en el país sobre el tema de la desconcentración, en los límites o la pertinencia de esa desconcentración, en los territorios; en el caso de los pequeños esto es crucial, básicamente en los niños, en la primera infancia es crucial, es crucial, porque una cosa es Taisha en donde hay cinco mil gentes, y otra cosa distinta es Guayaquil con dos millones y medio de habitantes (...) y no puedes entonces aplicar el mismo modelo, entonces ahí tiene que haber flexibilidad (...)” (Cordero, 2021).

Por su parte, a nivel de escuelas, algunos entrevistados alegan que los instrumentos desarrollados por el nivel central no han sido trabajados por personal que conozca, en la práctica, de la educación inicial:

“(…) es algo de lo que nosotros siempre nos hemos quejado (...) tanto al asesor que maneja la institución, de que son personas que están, como decir, en escritorio. Tendrán conocimiento de todo, pero no es lo mismo tener conocimiento que saber aplicar (...) una persona que desarrolle o estructure estas guías debe ser una persona que pasó por territorio, o sea, trabajó con los niños” (9QDE4).

En una de las comunidades rurales se apreció cómo en la práctica las disposiciones del nivel central afectaron a realidades que no se contemplan en los lineamientos de política pública. Formulados en muchos casos de manera general y dirigidos a una población con acceso a internet, dispositivos electrónicos y nivel educativo medio o superior.

“(…) en una comunidad, una madre de familia lloraba porque decían mi guagua está en la computadora, se colgó, decía así, se colgó y yo le gritaba y le decía qué pasó, conéctate, pero me decía que no entendía, y yo como soy ignorante, así decía, no puedo ayudarle y yo también me puse a llorar junto a ella” (2CDD1).

De igual forma, los lineamientos para los niños de educación inicial a veces pareciese que fueran los mismos que para los otros niveles educativos:

“hay un programa que se llama Lineamientos de Aspectos Socioemocionales que exige que se trabaje con niños de inicial, y son preguntas, pero sumamente no objetivas en este caso, porque no se llega a la realidad objetiva del niño. Si vamos a trabajar con niños de inicial tiene que ser un proyecto más dinámico (...) si nos enfocamos en inicial, no es lo mismo trabajar con estudiantes de la básica elemental, de la básica superior, o peor aún de los bachilleratos” (2CDeD3).

Este tipo de relatos son comunes desde el nivel desconcentrado distrital hacia abajo, a diferencia del nivel desconcentrado zonal, en donde se defiende que los lineamientos del Ministerio de Educación contaron con un componente participativo, y que la participación no debe entenderse como la aprobación de todos:

“(…) cuando uno habla de construcción participativa uno piensa que todos los docentes de todos los sostenimientos fiscales, municipales, fiscomisionales,

particulares, laicos, religiosos tienen la obligación de ponernos un sí o un no, de estar de acuerdo; no se trabaja de esa manera, sino con autores representativos de los centros de educación infantil de todos los sostenimientos, de esa misma manera se generó y se fue articulando (...) una de las características de la gestión del Ministerio de Educación ha sido la política de puertas abiertas, las mesas de diálogo, algo que nos ha quedado inclusive como una herramienta de trabajo es las reuniones a través de la plataforma digital (...) obviamente esto permitió articularnos absolutamente todos los actores” (9QCZ7).

En el contraste de estos relatos se identifica que la articulación entre el nivel central y desconcentrado llega de alguna forma con beneplácito hasta el nivel zonal. Al menos en lo que respecta a la transmisión y aplicación de lineamientos se connota una ruptura desde el nivel distrital, directores de escuelas, docentes y DECE. Lo que no quiere decir que exista una valoración absolutamente negativa a todo lo realizado por el nivel central, más bien estos relatos deben ser apreciados para mejorar la articulación de acciones y decisiones por parte del Ministerio de Educación.

En lo que respecta al análisis institucional de la política pública, se puede identificar que los tomadores de decisiones en el nivel central parten de valores distintos para la formulación de la política. Por ello, la implementación por los niveles operativos y los actores territoriales encuentra inconvenientes con respecto a la congruencia de la política pública. Hay casos en los que el grupo objetivo al que va dirigido la política no corresponde al idealmente planteado por el nivel central, obedecen a normas distintas, determinadas por el medio geográfico, cultural, material o histórico que los rodea.

En ocasiones, los docentes se han visto en la necesidad de adaptar los instrumentos educativos del MINEDUC, dejarlos de lado, adquirir nuevas herramientas con su propio dinero o idear formas propias de expresión pedagógica que estimulen el aprendizaje. En muchos casos los directores de escuelas y docentes tuvieron que intervenir para que las niñas y niños no dejen de estudiar.

“(...) el distrito lo que nos daba fueron las fichas de aprendizaje, pero la verdad como te digo lo que nosotros hicimos fueron otras fichas que con el apoyo de los padres de familia imprimíamos en la institución y entregábamos (...). En los días más difíciles del COVID, buscarles a los niños menores de cinco años fue muy difícil. ¿Qué es lo que hicieron las compañeras? Hicimos, como equipo, el trabajo, es salir a las calles, es buscar las direcciones, y muchas veces nos exponíamos a la enfermedad, pero lo que queríamos nosotros era la continuidad de educativa, que los niños no dejen de estudiar; entonces eso también hicimos más como institución, no tanto con el apoyo o la coordinación del distrito o de la zona, tal vez teníamos del distrito, teníamos el permiso que salgamos que, que por favor vayamos con las normas de bioseguridad, pero hasta ahí. Sí, las otras cosas pues nosotros nos hemos sacado de nuestro bolsillo (...). Muchas veces los papitos se fueron de Cayambe, no había trabajo, se fueron de

Cayambe, y ¿qué es lo que hacía la profe? mandaba por *WhatsApp* las...las actividades, y en la lejanía, que yo no sé en qué parte de la Costa, seguían mandando deberes. Entonces yo sí yo tengo que recalcar (...) no podemos dejar que el niño se quede sin estudiar, tenemos que irnos a buscarles hasta encontrarles (...). Comenzamos a grabar vídeos, vídeos para mandar en los grupos de *WhatsApp* con un proceso metodológico como nosotros lo trabajamos en educación inicial, nunca olvidándonos del juego que es la principal estrategia de los niños para su aprendizaje. Entonces, como te decía, qué miedo a la cámara, pero las profes se soltaron, compraron su aro de luz para que sea cada vez mejor sus dispositivos, salieron del bolsillo de ellas, porque educación inicial no nos dieron, nunca nos han dado la laptop que dio el Ministerio de Educación a todos los niveles, menos educación, entonces qué más nos tuvimos que hacer, comprarnos, adquirir (...)” (2CDE4).

Como se definió al inicio, la diversidad sociocultural de muchas familias configura otra variable exógena de la política de educación inicial. En este caso, concerniente a los atributos de las zonas rurales e interculturales bilingües, coinciden en afirmar que las prácticas en cuanto a las disposiciones educativas no siempre concuerdan con sus estilos de vida o sus normas culturales. No solo en la Sierra, en la Costa también se constató esta particularidad, especialmente cuando los actores refirieron a zonas rurales.

“Fue efectivo en las familias de zonas urbanas que tienen tecnología y conocimientos de la TICS, mientras en relación a los sectores rurales no existe el internet, ni apoyo por los padres por ser analfabetos, cómo colaboraron en proceso enseñanza y aprendizaje, incluso las fichas entregadas lo devuelven en blanco” (3ADE8).

Ha sido posible detectar que los centros educativos de educación inicial urbanos recibieron una atención importante por parte de los niveles desconcentrados distritales. Sin embargo, en comunidades rurales de Chimborazo existe la demanda por mayor atención dado el malestar que sienten al percibir un descuido de los niveles superiores:

“No hemos tenido mucho apoyo por parte del distrito, no hemos recibido materiales que permitan desarrollar el aprendizaje de los niños. Cuando pedimos materiales nunca vienen completo, solo vienen en pequeñas cantidades, y entonces tanto para estudiantes, docentes y padres de familia no nos alcanza. Entre los principales ámbitos de la coordinación con el distrito, en el nivel pedagógico, nos ayudó muy poco. Poca coordinación del distrito y la institución educativa, donde los mismos docentes tuvieron que buscar la manera de prepararse para compartir las clases en línea. Los ámbitos de coordinación se dieron en el nivel pedagógico” (3ADE8).

Otro aspecto que merece la pena destacarse, y que ilustra el alto grado de centralidad en la articulación de los distintos niveles de gobierno, es la generación de convenios de apoyo en beneficio de niñas y niños durante la pandemia. Se generó un amplio abanico de convenios que atendió a escuelas de educación inicial en lo que respecta a generación de instrumentos

pedagógicos, atención en infraestructura, conectividad, entre otros aspectos positivos. Pero, de igual manera, el análisis admite una concentración de facultades legales para la concreción de estos instrumentos de apoyo.

Todas las localidades entrevistadas afirman que las escuelas o los infantes fueron beneficiados por convenios generados en el marco de la emergencia sanitaria. Sin embargo, la gestión de estos convenios fue llevada a cabo en buena parte desde las direcciones distritales, pero la consecución formal es una responsabilidad indelegable de las coordinaciones zonales.

“(…) en cuanto a distrito educativo no podemos firmar convenios, pero se realiza toda la gestión para que a través de la coordinación zonal se llegue a firmar estos convenios (…) se instrumenta, diríamos, el convenio conjuntamente con GAD municipal y se pone a disposición de coordinación zonal, nos aprueba planta central y se firma entre coordinación zonal y el señor alcalde de la ciudad” (3RDD1).

En este escenario también se visibiliza un desacuerdo en cuanto a las posturas entre zonas y distritos. Las coordinaciones zonales defienden la concentración de esta facultad aun cuando la aprobación de los convenios pasa por el nivel central, y la firma la realizan las zonales:

“(…) hay muchos candados técnico-jurídicos que con los que hay que ser extremadamente sensibles (…) tenemos la responsabilidad de respetar un manual de convenios para firmar los convenios específicos (…) ¿por qué no hacerlo a nivel de la dirección distrital? porque hay que revisar qué tipo de convenios se tiene firmados a nivel de la zona, las competencias que se tiene para firmar determinados convenios, y, la tercera, los objetos del convenio el momento que nosotros vamos a firmar” (9QCZ7).

En las entrevistas a los distritos educativos con quienes se profundizó en el tema, afloraron opiniones que contrastan con la cita anterior. A su criterio, sería más beneficioso en términos de celeridad que las direcciones distritales se faculden para la firma de convenios, pues son quienes en sus territorios gestionan estos instrumentos y conocen a los actores colectivos vinculados con el servicio social en favor de la educación inicial.

“Sí sería bueno tener esa autonomía para poder inmediatamente atender a estos requerimientos, a estos convenios (…) eso partiría desde las autoridades en poder rever y cambiar las leyes en que sea más desconcentrado la situación de convenios y poder hacer las, las convenios directamente” (9QDD1).

Más abajo, en el nivel territorial, las escuelas básicamente abandonaron esta capacidad de gestión por estar a merced de distritos. De ahí que es posible corroborar que la concentración de responsabilidades en los niveles de gobierno tiende a estar siempre para arriba. La coordinación de actividades sucede en la práctica de forma vertical de acuerdo con el

Orgánico Funcional, siempre con una fuerte concentración de poder en la toma de decisiones en los niveles superiores, concretamente en el nivel central y en las coordinaciones zonales.

La estructura administrativa y de gestión en el nivel desconcentrado, en la práctica, no favorece realmente la desconcentración. Los instrumentos nodales y legales como LOEI, reglamentos, acuerdos ministeriales y manuales internos fortalecen esta relación vertical y de dependencia de escuelas hacia las esferas superiores de la administración educativa. En cuanto a la implementación de la política, los distritos muchas veces cumplen el rol de interlocutores o intermediarios, cuya función principal viene a ser limitadamente administrativa.

El problema al respecto es que no se cumple con el objetivo central que busca la administración desconcentrada. Este objetivo implica la transferencia de “*competencias para articular procesos, productos y servicios en los niveles territoriales*” (Ministerio de Educación, s.f.). En otras palabras, lograr una mejor distribución territorial del poder de manera que los actores más próximos al territorio puedan tener mayor capacidad de empoderamiento, autonomía y corresponsabilidad en la toma de decisiones e implementación de las políticas públicas de acuerdo con las realidades propias de sus entornos.

Reglas en forma versus creencias en uso: el mito

La coordinación y articulación entre los niveles de gobierno del Ministerio de Educación se cumple de una forma vertical, fuertemente enraizada en las disposiciones de nivel central y con poca discrecionalidad en los niveles territoriales. Pese a ello, existe un punto de quiebre en lo que respecta a la obligatoriedad en la educación inicial que ilustra un desfase en la forma de articular las herramientas legales en la política en cuestión.

Los técnicos del nivel central conocen que la educación inicial es obligatoria, fundamentándose en la Constitución de la República, artículo 28, que prescribe: “*Se garantizará (...) la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente*”. Esta sola prescripción es suficiente para que la producción jurídica inferior corresponda a este mandamiento. Sin embargo, admiten que hay un vacío legal al respecto, pues la normativa legal no contempla que para ingresar a Educación General Básica se presente como requisito indispensable el certificado de haber cursado la educación inicial.

Lamentan que las reformas contenidas en el Decreto Ejecutivo 145 no hayan contemplado este requisito:

“(...) resulta que cuando trabajaron esta propuesta, a la Dirección de Educación Inicial, no sé si a la autoridad le preguntaron, pero a los técnicos no nos preguntaron, porque si había la posibilidad de que se incluya, nosotros hubiéramos puesto la reforma (...) solamente que se ponga que para iniciar a primero de Educación General Básica se necesita presentar el certificado de haber terminado educación inicial, y se cumplió lo que dice el artículo 28 de la Constitución. Para nosotros fue un golpe de

agua fría cuando se anunció la expedición del Decreto Ejecutivo 145 y cuando leímos no había lo que nosotros queríamos” (CMEEIO1).

Aquí existe un grave desfase incluso dentro del mismo nivel central. Por lo tanto, resulta lógico que uno de los principales problemas que enfrentan con las direcciones distritales, y a su vez con escuelas, es que asumen que la educación inicial no es obligatoria. A nivel zonal existe la misma creencia:

“(…) en la Ley de Educación y su reglamento está estipulado que no es un requisito haber cursado en este caso la educación inicial (…) el sistema está estructurado desde primero de básica como obligatorio (…) no existe una contradicción [entre la constitución y la norma] porque el Ministerio de Educación cumple con lo que nos dice la Constitución: garantizar el derecho a la educación durante toda la vida” (9QCZ7).

El nivel distrital asume el mismo argumento acerca de que la ley es el instrumento que dispone que la educación inicial no es obligatoria.

“Bueno no existió obligatoriedad, sin embargo, se dio seguimiento a través de las autoridades con los tutores (…) dentro de la normativa legal, en la LOEI, no existe obligatoriedad para cursar los niveles de inicial 1, inicial 2, es de manera voluntaria para que los padres de familia puedan cursar con sus hijos a través de la preparatoria únicamente” (9QDD1).

Prácticamente todos los entrevistados de este nivel de gobierno admitieron no propender con acciones prácticas a la obligatoriedad en educación inicial. Incluso, se afirmó que las disposiciones al respecto provinieron del nivel central: “(…) *el Ministerio de Educación establece que el nivel inicial no es de manera obligatoria (…) hay un lineamiento, y dentro del currículo también está establecido (…) es de planta central mismo*” (2CAA2).

En el nivel subsiguiente, en circuitos educativos y escuelas, la situación no fue distinta: “(…) *la ley dice que la educación inicial no es obligatoria, siempre se les recalca que no es obligatorio mientras ellos no estén en el sistema fiscal*” (4PDE5). Se ha creado un mito en torno a este tema, extendido de tal manera, que se ha formado una narrativa aparentemente oficial al respecto.

“(…) quizás lo que podríamos aumentar es el tema de capacitaciones para las familias en relación a las edades de los niños y a la importancia más bien de la educación, que es lo que a veces como que se nos ha complicado un poco, no, porque de pronto como no es obligatorio, asumen los padres como que no hay un poco de corresponsabilidad. Yo creo que la corresponsabilidad, la corresponsabilidad es lo que deberíamos trabajar con los padres de familia. (…) Es un mito que tienen, entonces hemos tratado nosotros de poder sensibilizarles y de poder explicarles el tema de la importancia del desarrollo de las destrezas en estas edades, para que de cierta manera ellos entiendan

que la educación cambió y que los niños y niñas necesitan el desarrollo integral, desde estas edades. (...) Yo creo que deberían cambiar un poco esta situación no, si bien es cierto los padres envían a los niños al inicial, pero no lo ven como una obligatoriedad, entonces sí habría que mirar un poco, de qué manera cambiar esta; serían medios de ir entendiendo que la educación es importante desde edades iniciales” (4PDeE7).

En este escenario, evidentemente hay una situación de criterios desarticulados, pues la norma legal no prescribe la no obligatoriedad, al contrario, la LOEI contempla en el artículo 2, literales ff, la obligatoriedad de educación inicial, en sintonía con la Constitución. A lo mucho, el documento “Lineamientos para la implementación y cumplimiento del acuerdo ministerial nro. MINEDUC – MINEDUC-2018-00060-A” contiene en sus precisiones lo siguiente: *“Se recuerda que no es obligatorio haber realizado Educación Inicial subnivel I o subnivel II para ingresar a 1ro (preparatoria) de Educación General Básica”*. Sin embargo, de acuerdo con la jerarquía jurídica, ninguna norma puede contradecir la Constitución¹⁰, mucho menos un instrumento de nodalidad.

De ahí que la premura manifestada por los técnicos de educación inicial del nivel central para reformar la ley, e incluir a inicial como requisito obligatorio para el ingreso a educación básica, podría ser acertada. En territorio los actores se están comportando de acuerdo con sus propias creencias, con el desincentivo que esto implica para los padres de familia cuando docentes y directores escolares y distritales les afirman que no es obligatorio que sus hijos ingresen al sistema educativo inicial. Este caso ilustra que la regla en forma [Constitución y LOEI] rivaliza con las reglas en uso que autoridades y funcionarios educativos ponen en práctica. Existe una dispersión de creencias considerable frente al mandato constitucional.

Esto no significa que nuestro análisis defienda la obligatoriedad o no de educación inicial para los infantes. La escolaridad como parte del desarrollo en la primera infancia debe trabajarse con varias agencias del Estado encargadas del bienestar, nutrición y salud de niñas y niños; de modo que la primera infancia sea entendida a partir de un abordaje integral. El análisis expuesto rastreó las raíces de las creencias puestas en práctica que no corresponden con las normas prescritas. Cuando sucede esta discordancia, las instituciones se vuelven débiles e insuficientes para prever y predecir el comportamiento de sus actores, favoreciendo una situación en que se incrementa la incertidumbre.

La última rueda de la política: actores con débiles interacciones

Finalmente, otra situación que se puso de manifiesto inevitablemente en el levantamiento de la información es la situación de los DECE en las instituciones educativas. Con seguridad, este elemento no es novedoso, pero expresa mucho en cuanto a la coordinación entre los

¹⁰ Art. 424 de la Constitución de la República del Ecuador.

distintos niveles de administración educativa. Los relatos expresados por el personal DECE, tanto de distritos como de instituciones educativas, indican que la política pública en educación inicial requiere incorporar más profesionales para asegurar el bienestar adecuado de los niños. Esta falencia se puso aún más de relieve en emergencia sanitaria cuando los profesionales en referencia cumplieron roles en cuanto al monitoreo del bienestar no solo de infantes, sino también de familias y docentes.

Al inicio de la pandemia, la activación con los DECE fue inmediata para desarrollar elementos clave como contención emocional dirigido a los actores y beneficiarios del servicio educativo. El MINEDUC colocó notable énfasis en el tratamiento emocional, aspecto que es bien valorado por algunos actores del nivel desconcentrado y territorial.

“Fue más la parte emocional con los compañeros psicólogos, pedagogos de parte del departamento del DECE, se trabajó con directivos, padres de familia por situaciones de que muchos familiares, niños quedaron sin papá, sin mamá y la parte emocional fue la parte de más primordial para ellos” (4PAZEI9).

Las acciones que se pusieron en práctica durante la pandemia fueron eficaces, pues las coordinaciones DECE de los distritos se activaron inmediatamente con estrategias y capacitaciones para los funcionarios de Consejería Estudiantil en los distintos establecimientos educativos.

“(…) nosotros activamos con los DECES, es un trabajo diferente, generamos brigadas de contención emocional, tanto para estudiantes, para padres de familia, pero también para apoyar a nuestros docentes y obviamente entender esta nueva realidad (...) los DECES debían y tenían que responder a dos momentos especiales, primero como la generalidad son psicólogos en la emergencia lo que primero se activa es la atención emocional, entonces había que atender la parte emocional de nuestros niños, la parte emocional de la comunidad educativa” (9QCZ7).

“(…) hemos recibido capacitación por parte de nuestra coordinadora DECE distrital en lo que fue contención emocional, duelo. Hemos tenido capacitación en lo que es el programa, en diferentes módulos, del programa Educando en Familia que han sido de vital importancia ya que dentro de estos módulos hemos tenido la participación tanto de padres de familia, estudiantes y toda la comunidad educativa” (4PDeE6).

En territorio, algunos profesionales de los DECE entienden que su trabajo es específicamente con los estudiantes, a quienes de por sí la cantidad les sobrepasa, por ello, resaltan que fue una sobrecarga de trabajo atender a compañeros docentes y directivos por casos como:

“(…) pérdida de familiares, donde hubo que igual nosotros como DECE afrontar lo que es contención emocional, dar la ayuda respectiva al docente, al compañero docente, tomando en consideración no, que hablamos que el DECE está para el

bienestar del estudiantado nada más, pero sí hemos tenido que tomar ciertos casos que también han ido más a nuestro trabajo” (9QDeE5).

Desde los niveles zonales de educación existe plena conciencia de esta realidad: “(...) *a pesar de la limitación de profesionales que existen en el área de DECE, se generó una estrategia de acompañamiento no solamente a estudiantes, sino también a los propios compañeros docentes, y en ese sentido tratar de generar un abordamiento*” (2TCZ7).

Además, los actores territoriales indican que la ausencia de profesionales en los DECE es una limitante, no solo por la cantidad, sino también porque están restringidos en cuanto al ejercicio profesional que podrían brindar:

“(...) prácticamente para nosotros sí es un problema ¿por qué? porque nosotros como DECE no podemos dar terapia, entonces estamos preparados para, pero no lo podemos hacer, entonces sí es un poquito complicado para nosotros ayudar al estudiante, nosotros sabemos que solo con contención emocional no basta, tienen que recibir terapia también” (9QDeE5).

Desde el nivel central faltan esfuerzos coordinados con los órdenes desconcentrados para cumplir, al menos, lo que dispone el manual respectivo en cuanto a un personal DECE por cada cierto número de estudiantes. La realidad en territorio es que la sobrecarga de trabajo no permite cumplir a satisfacción con las responsabilidades del cargo.

“(...) los DECE que están en las instituciones están sobresaturados de población, o sea, te doy un ejemplo, en una institución educativa de 5000 estudiantes, donde deberían haber aproximadamente entre seis a ocho profesionales DECE, están apenas tres, cuatro haciendo el trabajo de ocho” (9QDeD2).

“(...) en cuanto al número de profesionales de Consejería Estudiantil, siempre serán insuficientes (...) si tú me preguntas cuál sería el óptimo, yo diría que cada DECE debería tener máximo 100, 200 estudiantes para que tenga la capacidad de responder y de generar corresponsabilidad con la formación integral del estudiante” (9QCZ7).

“Deficiencia hay, haría falta porque es inmensa la zona 4, sí es inmensa, son bastantes y sí deberían, a veces un compañero que dice no me alcanzo cuando uno hace un cronograma, dice estoy ocupada con otras instituciones, sí hay déficit, sí haría falta bastante” (4PAZEI9).

Los psicólogos educativos asumieron un peso emocional que en ocasiones fue desbordante con respecto a su propia salud. Son varios los profesionales DECE que tuvieron que buscar ayuda interna o externa para resolver las tensiones generadas por los efectos de su trabajo en la emergencia sanitaria, o para atender a estudiantes a quienes el Ministerio de Salud no pudo entregar apoyo inmediato:

“(…) sí ha sido una labor que de alguna manera ha puesto en juego también la salud mental de uno como profesional, porque hemos tenido que jugar con esa partecita de que todos fuimos afectados por la pandemia y tuvimos que, aun siendo afectados, tomarnos de los brazos y ser un sostén entre nosotros mismos, entonces recibimos en algún momento nosotros también contención emocional porque era parte de. Nuestra salud mental sí se vio afectada” (2CDeE6).

“Nosotros hemos hecho enlaces como en algunas situaciones, por ejemplo, en la Red Internacional que nos está apoyando en lo que es contención emocional. Nosotros hemos recibido cursos aparte para poder ayudar en lo que es contención emocional, más que todo por el sistema mismo, por la pandemia mismo como se ha dado no hemos podido articular de pronto más redes no; Ministerio de Salud colapsado, entonces hicimos tratado más bien de forma externa de buscar ayudas. (...) Estaba atendiendo casos de Covid [MSP] y realmente no se tomó en cuenta la parte psicológica de pronto del estudiantado, incluso nosotros hemos tenido casos que hemos puesto en Fiscalía por violencia y hemos tenido que esperar el que se les dé, se les otorgue un psicólogo a la estudiante vulnerada derechos” (9QDeE5).

Los entrevistados destacan también que se registró movilidad del personal DECE de una escuela a otra durante la pandemia. A criterio de los psicólogos, hubiera sido mejor mantenerse en sus instituciones educativas, al menos mientras la emergencia se atenúa. Esto con el objetivo de que los infantes a quienes hacían el seguimiento continúen con la confianza y apertura que habían demostrado.

Debido al cambio, cuando llegó nuevo personal a las instituciones educativas, fue como empezar nuevamente, no solo porque los niños no conocían a ese psicólogo, sino que los mismos profesionales debían conocer desde cero los problemas a los cuales dar continuidad.

“(…) cuando empezó la pandemia yo estaba en otra institución, y a medio de la pandemia nos cambiaron de institución, o sea fue otro punto en desatino (...) recordemos que nosotros (...) tenemos que ganarnos esa confianza que él [estudiante] debe tener para contarnos. Y si yo llego y, lo que es más, de forma no presencial, en forma virtual, y digo aquí yo soy la psicóloga, entonces todos los niños se aíslan, no saben quién soy” (9QDeE5).

Entre los principales inconvenientes identificados en las interacciones de los profesionales DECE con otros actores, consta la resistencia generada por los padres de familia. Se manifiesta que, desde el lado de los docentes, la resistencia ha sido manejable y sin mayores complicaciones; incluso muchos docentes han asumido un rol de tutoría o apoyo importante al trabajo que realizan los psicólogos de Consejería Estudiantil.

No así con los padres de familia, con quienes se manifiestan algunas divergencias con respecto al cuidado y seguimiento de niñas y niños.

“Los docentes no, realmente no, pero en muchas ocasiones los padres de familia sí tienen ciertos temores a que de pronto puedan ser derivados a otras instancias, entonces más bien el nudo crítico es con los padres de familia, mas no con los docentes (...) asumen que de pronto van a entrar a procesos porque de pronto ellos consideran que la educación directamente está vinculada a ellos, y que el Estado no tiene ninguna obligación en relación al tema de educación” (4PDeE7).

Una arista importante en esta tensión radica en las reglas que aplican y reproducen las zonas, los distritos y docentes sobre la no obligatoriedad de educación inicial. Como se ha visto, la concepción y práctica de esta creencia social se enfrenta a la norma positiva; de aquí derivan algunas razones de la oposición de padres de familia frente a la tarea que debe cumplir el psicólogo de la institución educativa como representante del Estado para garantizar el bienestar integral de los infantes.

“Por lo general hubo mucha negligencia, mucha negligencia en torno a la familia, el no querer enviar a su hijo a estudiar, los papitos te indican es como que el inicial no es exigido, y en realidad no, y muchas veces como que nos ponemos en ese limitante en que cómo más le puedo exigir, qué más puedo hacer con este papá. Entonces cuando ese papá o esa mamá se conversa y lo importante que es la educación inicial, cuál importante que ellos como padres también apoyen el entorno de la familia para el desarrollo de sus funciones básicas, porque es importantísimo la parte afectiva, cognitiva, motora para este desarrollo de destrezas de sus niños (...)” (4PDeD3).

En todos los territorios en que se desplegó el trabajo de campo hay unanimidad en coincidir, de una u otra manera, en que los niveles de gobierno educativo otorgan mayor importancia a la parte pedagógica y menos a la parte emocional. Sin embargo, resaltan como acierto la aplicación de entrevistas socioemocionales por parte de los docentes, porque esto logró que muchos maestros conozcan y comprendan que el bienestar emocional de niñas y niños es la base de su óptimo desarrollo cognitivo.

“(...) significó un aprendizaje de los docentes (...) para mí la primera área que debe manejar un docente es la psicología, de cajón tiene que ser una, en la formación profesional tiene que ser, tiene que conocer el desarrollo psicológico de un niño, de un adolescente, entonces si bien es cierto esta entrevista debe realizarla el psicólogo, pero fue una manera de que el docente en esta pandemia entienda que el ser humano, los niños necesitan más que enseñanza-aprendizaje, necesitan ellos conocer la emocionalidad de los niños, entonces no la veo negativa el haber dado este paso en la pandemia, porque ellos en la presencialidad jamás, jamás, han realizado en la historia una entrevista socioemocional, en la historia. Entonces fue para mí un aporte positivo desde planta central. De hecho, fue un trabajo para el DECE porque he trabajado con los docentes: ‘a ver esto no se dice así, esto vamos a decirlo, solo va a escuchar, no va a juzgar’; o sea yo creo que esta herramienta sí pienso en bastantes docentes tocó

su corazón para entender que los niños son más que colores, que números y vocales (9QDeE6).

En conformidad con lo expuesto, se ha generado una sensación en los participantes de Consejería Estudiantil de que están a la deriva en la formulación e implementación de la política de educación inicial. Este aspecto es un asunto importante con respecto a la articulación interna, pues en el diseño de la política se necesita expedir herramientas nodales, legales y financieras que incentiven y aúpen la labor emocional dentro del bienestar en primera infancia. Para conseguir este cometido, la coordinación de actividades en función de lograr reformas incrementales en la política pública debe contemplar la participación de los responsables del DECE en escuelas y distritos, de tal manera que la propuesta de formulación sea de abajo hacia arriba y no viceversa.

4.2 Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El espectro social en las políticas públicas se caracteriza por su amplitud en la cobertura de programas y servicios alineados con la satisfacción de necesidades básicas y los derechos humanos. Como lo señala Ostrom, “para explicar el mundo de interacciones y resultados que ocurren en múltiples niveles, también debemos estar dispuestos a lidiar con la complejidad en lugar de rechazar eso” (2009b, p.1).

Dentro de este abanico de agencias que participan en la educación inicial, se han identificado como prioritarias el MIES y MINEDUC al compartir responsabilidades en el cuidado y desarrollo de destrezas en los infantes. Los resultados obtenidos concluyen que no solo la intersectorialidad fue un asunto inacabado debido a creencias disímiles sobre el área de política pública, sino que también existen valores no compartidos.

Hay al menos dos inconvenientes al respecto. El primero es que el sistema de valores en educación impulsa a sus actores a trabajar en el desarrollo de capacidades educativas, colocando el foco de atención en esta cualidad y descuidando otros ámbitos de actuación que tienen igual importancia. En paralelo, el MIES y otras agencias sectoriales se desenvuelven en la política pública colocando sus propios focos de atención, propendiendo hacia lo que cada funcionario entiende como lo mejor para niñas y niños. La reproducción de estos valores limita la conjunción de capacidades, sesgando la atención estatal en el desarrollo holístico de una infancia plena.

En segundo lugar, la identificación de valores incompatibles a priori entre agencias del Estado también tiene lugar en la misma agencia de educación. Es decir, hay un sistema de creencias compartidas entre funcionarios del Ministerio de Educación en todos los niveles, especialmente en lo concerniente a la gamificación como motor de la educación inicial, pero

los valores de los que parten difieren según los contextos y diversidad cultural en que se desarrollan. En principio, la heterogeneidad puede ser beneficiosa si se acopla a las especificidades del medio en que crecen las comunidades. La circunstancia que afecta esta realidad es la presión y sensación de castigo constante que se generó desde los niveles superiores si los docentes o directivos no cumplen lo dispuesto al pie de la letra.

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

En cuanto a las interacciones generadas por los actores en los distintos niveles de administración educativa, los resultados infieren que las herramientas virtuales fueron el medio más idóneo, y único, para llevar a cabo la transmisión de disposiciones. Existió una activación inmediata por el nivel central para articular la comunicación entre todos los niveles, de esta forma se logró evitar inicialmente la dispersión y las especulaciones. El uso y disposición de aplicaciones como Teams, Zoom y WhatsApp fueron las herramientas preferidas por la agencia central de educación para adoptar decisiones en la crisis sanitaria.

En contraste con la adecuada coordinación comunicativa, se identificó que muchas herramientas pedagógicas desarrolladas por el nivel central, y puestas a disposición de docentes y padres de familia, no fueron acogidas con beneplácito por los mismos. Esto sucedió porque la misma verticalidad en cuanto a la comunicación tuvo lugar con la elaboración de fichas y protocolos. Se extendió una sensación en docentes, directivos y personal de distrito acerca de una fuerte centralización, en ocasiones innecesaria, en la generación de las reformas a la política de educación inicial.

Estos relatos y sensaciones recogidos en cuatro zonas distintas y diversas son convergentes. Lo que nos permite deducir que la articulación verticalizada fue general entre los distintos niveles de administración educativa, sin distinción de las áreas que se pretendía coordinar. No siempre la rigidez top-down en la transmisión de disposiciones genera los resultados deseados, incluso se puede tornar contraproducente cuando los actores del quehacer educativo sienten únicamente presión por encima de ellos. En definitiva, la coordinación orgánica vertical fue una constante durante la emergencia sanitaria; algunos de sus resultados no siempre se sintieron como positivos, al contrario, tendieron a aherrajar más que a liberar.

Por otro lado, en la arena de acción que implica la interacción de actores y las reglas que usan en la práctica educativa, el análisis nos ha permitido comprender que en la estructura jerárquica vertical existe un punto de quiebre. Hay dos momentos que en la articulación y coordinación educativa pueden constatare: por un lado, el nivel central y zonal articulados de mejor manera, cumplen con las mismas reglas de acción y adecuación; por otro, distritos, circuitos y escuelas que, en ocasiones, carecen de reglas propias o son sustituidas por las impuestas desde el central y zonal.

La detección de esta ruptura hace que la articulación prácticamente quede dividida en dos bandos. La cadena de transmisión que supone la estructura desconcentrada está afectada, y en vez de una imbricación existe un paralelismo de uno por encima de otro. En otras palabras,

la articulación debería conjugarse en cinco momentos que corresponden a cada nivel, pero en la práctica solo corresponde a dos (cada nivel unido en uno u otro lado según las reglas que usan y aceptan), con la fisura que suponen las reglas que se emiten arriba y que, en ocasiones, no comparten abajo.

Expresión de esta interpretación son los relatos que denuncian una carencia en la consideración de las distintas realidades en la política pública. Como se ha visto, en las conclusiones del objetivo que indaga la complementariedad e intersectorialidad de políticas de educación inicial, prácticamente es inexistente una política de primera infancia, y lo que trata el Ministerio de Educación es una sub política de educación inicial, la misma que se hace, reforma y evalúa especialmente en los niveles jerárquico-superiores. Considerando este escenario, se concluye que distritos, circuitos y escuelas carecen de motivaciones para definir y aplicar sus propias reglas, adoptando aquellas que se usan solo desde arriba, casi como una imposición. Pese a ello, principalmente en comunidades rurales, se han atrevido a imponer sus lógicas de acción que aluden al cooperativismo y al colectivismo en territorio.

Otro desfase identificado en lo que respecta a la articulación entre niveles de educación inicial es lo referente a la incongruencia entre norma y creencia: lo que expone el Derecho y lo que creen y comparten actores educativos y público objetivo. Los instrumentos de autoridad de la política pública mantienen coherencia únicamente entre Constitución y LOEI; son inexistentes normas jurídicas inferiores que definan lo que se entiende por obligatoriedad de la educación inicial. Esto ha dado lugar a interpretaciones [no necesariamente jurídicas] sobre este tema, y que, en la práctica, se generen creencias que no están en sintonía con los preceptos legales.

Sea que en algún momento los funcionarios estratégicos u operativos del Ministerio de Educación difundieron esta disposición, por las razones que fuere, o ya sea que el mito se creó espontáneamente por los mismos docentes; el resultado es una disparidad en instrumento de organización de la política pública. Motivo por el cual se deduce una carencia de coordinación, capacitación y sensibilización al respecto. A su vez, se expresa una desarticulación interna, pues los principales intervinientes de la política pública están desalineados frente a un mandato del más alto nivel jurídico. Obedecen a convicciones erradas que, en pandemia, acarreó en algunos lugares la desatención efectiva de infantes.

En correspondencia con las observaciones realizadas en los distintos niveles de educación, existe una preocupación especialmente desde el nivel central por las creencias de varios actores acerca de que educación inicial no es obligatoria. Las entrevistas aplicadas arrojan como explicación que esta creencia se enraíza en otra referente a que la LOEI y su Reglamento disponen la no obligatoriedad, en desconocimiento de lo que la ley rectora connota en realidad. Surge una oposición que debe zanjarse de inmediato, pues las creencias y acciones en el terreno educativo deben corresponder con el ordenamiento jurídico para garantizar el ejercicio de derechos y obligaciones.

Del análisis que desentraña la situación de los Departamentos de Consejería Estudiantil se puede inferir tres ideas fundamentales. En primer lugar, la crisis por Covid 19 desencadenó un aumento sin precedentes en la demanda de los servicios de salud, entre los que se incluyen salud mental y emocional, responsabilidades que son monitoreadas por los DECE en instituciones educativas. Segundo, la política de educación inicial contempló la activa participación de los DECE en el seguimiento y atención a niñas y niños de educación inicial, pero también a otros actores como docentes y padres de familia, motivo por el cual afrontaron una sobrecarga de trabajo. Tercero, en la cadena de transmisión que simboliza la articulación de los niveles educativos, persiste la sensación de que el DECE es el último eslabón de esta cadena, pese al trabajo seminal que realizan para lograr una infancia plena.

Los entrevistados coinciden en que el número de profesionales DECE es insuficiente. Las instituciones educativas tienen profesionales que, en ocasiones, sobrepasan el millar de estudiantes que tienen a su cargo, lo que no permite entregar una mejor atención y seguimiento a los infantes. Esta situación ha sido el común denominador en las instituciones educativas, pero con la entrada en escena de la emergencia sanitaria, la situación se agravó.

En ninguna zona entrevistada existieron experiencias que apunten a incrementar estos profesionales para solventar la carga de trabajo y efectivizar la atención brindada. Hay un vacío que aún no se atiende y que expresa, entre otras cosas, falta de articulación interna. Los niveles educativos de administración no han sido capaces de cumplir con lo dispuesto por el manual respectivo acerca de la proporción de profesionales DECE por cada determinado número de estudiantes. Aun así, encargaron el bienestar emocional de discentes, docentes y hasta padres de familia a los psicólogos educativos sin consideración del déficit de personal.

La evidente sobrecarga de trabajo generó afecciones emocionales y de salud en estos profesionales, quienes buscaron otros especialistas en la rama de la psicología y psiquiatría, cubriendo con ingresos propios, para atenuar sus quebrantos. Cumplieron un papel importante las coordinaciones de los DECE distritales, sus gestiones sirvieron como respaldo para la contención emocional y el trabajo territorial de los psicólogos educativos. En este nivel desconcentrado se aprecia una articulación más cercana y efectiva de lo que otros niveles realizaron con los Departamentos de Consejería Estudiantil.

Por último, la movilidad de algunos profesionales DECE durante la emergencia sanitaria fue una decisión que conllevó a retrocesos en la atención a los infantes. Este tipo de disposiciones reflejan que la administración educativa en todos sus niveles no corresponde en la práctica con la misma consideración a la parte emocional como a la parte pedagógica; decisiones así se adoptaron sin tomar en cuenta la gravedad de los expedientes infantiles que los psicólogos tenían a su cargo como producto del confinamiento. Debido a los eventos descritos, existe la impresión en estos profesionales de que, en emergencia sanitaria, sus responsabilidades y necesidades se colocaron a la cola de las prioridades en la agenda de gobierno del nivel central como desconcentrado, salvo excepciones.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

En cuanto al SAFPI, se deduce que existió un trabajo cercano entre la encargada del programa en el nivel central y los distintos docentes en territorio durante la emergencia sanitaria. Esta cercanía se produjo mediante un contacto directo en WhatsApp y las constantes reuniones por medios virtuales que generó para atender los distintos problemas suscitados, así como explorar las realidades que enfrentaron los docentes de la oferta extraordinaria en su trabajo diario. El mantenimiento de una comunicación directa como medio para expresar los inconvenientes, las experiencias y aciertos en la toma de decisiones cotidianas en territorio, fue un elemento de éxito en la articulación interna del Ministerio de Educación. Esto permitió que los niveles desconcentrados encargados del SAFPI, particularmente analistas, tengan menos presión y puedan responsabilizarse de otras aristas propias de la oferta extraordinaria.

Sin embargo, en lo que corresponde a las decisiones del nivel central de gobierno educativo, es necesario señalar que la oferta extraordinaria recibió un fuerte impacto de estas decisiones, sobre todo en lo concerniente al presupuesto y talento humano. Esto derivó en una reducción de capacidades en el programa SAFPI, por lo que, en los niveles desconcentrados y territoriales, la capacidad de gestión se redujo considerablemente. Los esfuerzos de estos niveles de gobierno se concentraron en sostener la oferta ordinaria, con experiencias exitosas que aluden a una gobernanza efectiva, la misma que no llegó a la oferta extraordinaria. En definitiva, el SAFPI representa un programa sobresaliente en la atención de niñas y niños correspondiendo a sus necesidades y realidades contextuales, no obstante, en los distintos niveles de gobierno vio debilitada su aplicación como consecuencia directa de las decisiones adoptadas del nivel central de educación y de otras políticas sectoriales como la de finanzas.

Recomendaciones

Oferta ordinaria institucionalizada inicial 2

La diferencia entre ministerios acerca de valores y creencias en torno a la primera infancia en general, y la educación inicial en particular, puede ser resuelto si se atiende a la primera recomendación del objetivo que indaga la complementariedad de políticas de educación inicial de primera infancia y su articulación intersectorial. Sin embargo, en lo que respecta a los niveles desconcentrados de educación, corresponde generar actividades desde el nivel central para conocer cuál es la visión que tienen docentes y funcionarios de oficina en torno a estos tópicos. Es aconsejable la realización de talleres y encuestas internas que se constituyan en espacios de expresión e identificación de ideas como medios idóneos para el levantamiento de información.

Sin duda, esto supone un esfuerzo institucional considerable toda vez que el levantamiento de información sobre los valores y creencias que defienden los actores en los distintos niveles de educación debe cubrir al menos una muestra representativa de los mismos. Es importante realizar este procedimiento, pues la identificación de los principales aspectos y los valores más repetitivos que se extraigan de la sistematización de los datos expresará mucho, en

términos literales y simbólicos, sobre la representación que tienen de la educación inicial para llevarla a la práctica. Además, permitirá acoger valiosos aportes de docentes, directores, psicólogos y analistas para colocarlos dentro del plan de trabajo y hoja de ruta enunciados en la primera recomendación del objetivo 3.

El procedimiento descrito opera como herramienta de política nodal detectora al recoger información para el Gobierno, pero también deben expedirse herramientas nodales efectoras. Es decir, una vez que el nivel central sistematice la información y concluya con resultados generales puestos a disposición en la articulación intersectorial al que propende, debe difundir en todos los niveles los principales hallazgos, así como los consensos que se vayan alcanzando con los ministerios sectoriales alineados al desarrollo infantil.

En segundo lugar, es oportuno que el nivel central mejore sus instrumentos para motivar la labor de sectores territoriales. En menor o mayor medida, existen criterios sobre un fuerte peso en cuanto a la vigilancia y sanción que cumplen los órganos superiores de los niveles educativos, especialmente en zonas de la Sierra como Quito. La posibilidad inminente de la coerción o los llamados de atención infunden temor, razón por la que varios analistas y docentes expresaron cumplir algunas disposiciones sin ánimo y/o en desacuerdo.

La política educativa puede mejorarse cuando los comportamientos de los actores son modulados por la aspiración de mejorar en vez del temor a sufrir una sanción basada en castigos. Resulta fundamental recomendar que se abandone el sistema de superioridad e imposición para transitar hacia un estado de gobernanza interna, en el que los actores desconcentrados y territoriales alcanzan los objetivos de política por la inspiración que produce el cumplimiento de sus actividades cotidianas.

En tercer lugar, se recomienda que la centralidad aplicada al inicio de la emergencia sanitaria flexibilice su rigidez para facultar y facilitar a niveles desconcentrados una mayor participación en la toma de decisiones. Por ejemplo, sería un paso importante adaptar la normativa y protocolo para facultar a direcciones distritales la firma de convenios. En la práctica durante la emergencia sanitaria, los distritos han generado varios compromisos interinstitucionales cuya aplicación en ocasiones se ralentizó por el procedimiento de aprobación que deben cumplir en los niveles central y zonal.

Esta recomendación también tiene asidero porque las coordinaciones zonales se ubican en la mayoría de los casos a una distancia considerable de varios distritos a su cargo. Por este motivo, en ocasiones tienden a ser insuficientes o inefectivos en cuestión de tiempo y espacio de acuerdo con las exigencias del medio y las variables exógenas de la política pública. Incluso, ampliar cierta discrecionalidad a directores de instituciones educativas en temas puntuales y mutuamente definidos correspondería a cumplir con el objetivo de la desconcentración y a mejorar la capacidad de respuesta frente a situaciones urgentes. De esta forma, podría garantizarse que la generación de herramientas pedagógicas y de tratamiento

emocional obedezcan a la diversidad de realidades según las normas culturales, el contexto socioeconómico y la ubicación geográfica.

La cuarta recomendación se dirige a solventar la disparidad entre regla formal y creencias puestas en práctica. Se entiende a la educación inicial como obligatoria según lo dispuesto en la Constitución de la República. Al respecto se sugiere tres acciones: 1. Definir desde el nivel central lo que se entiende por obligatoriedad en educación inicial, erradicando alguna creencia contraria derivada de administraciones anteriores que contradigan la Norma Fundamental. 2. Trabajar conjuntamente con la Dirección de Asesoría Jurídica en una propuesta de reforma a la LOEI que, entre otras cosas, defina como obligatoria la presentación del certificado de culminación de la educación inicial para acceder a educación básica. 3. Informar y capacitar a todos los funcionarios de los distintos niveles de educación acerca de los acuerdos y definiciones a los que se hayan llegado en torno al tema.

Finalmente, con respecto a la situación de los profesionales DECE, es necesaria la activación de todos los niveles de gobierno educativo para aliviar la carga de trabajo que enfrentan. Esta recomendación está unida a la recuperación de la rectoría educativa en materia presupuestaria; solo con la disponibilidad de fondos será posible la contratación de los psicólogos educativos que sean necesarios para cubrir el déficit existente en el país. Atender a esta necesidad resulta impostergable, requiere del liderazgo de la máxima autoridad ministerial con el apoyo de coordinadores zonales y directores distritales.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

En primer lugar, se recomienda que la oferta extraordinaria sea integrada de forma institucional dentro del Ministerio de Educación. Es decir, transitar de un programa a un órgano interno con capacidad directiva y operativa que permita ampliar la cobertura de sus servicios. Actualmente, el programa ha atendido a muchas familias que lo requieren, pero también restan más familias a quienes la oferta ordinaria no ha podido entregar el servicio de educación inicial tal y como está planificado en los diferentes niveles de gobierno. Esto ha supuesto un inconveniente que se agravó en pandemia, muestra de ello es que los directores y personal DECE entrevistados refieren a niñas y niños que se han retirado de las instituciones educativas y con quienes se ha perdido contacto. Las causas de este abandono e interrupción comunicativa tienen que ver con hogares alejados geográficamente, sin servicios básicos o internet, de ingresos precarios o situaciones de vulnerabilidad.

En segundo lugar, es importante mantener los canales de comunicación que se crearon en emergencia sanitaria. La manera en que la encargada del programa en nivel central logra articular las acciones de forma directa con los docentes SAFPI, en ocasiones sin intermediarios de otros niveles de gobierno, corresponde en decisiones que se tornan eficaces. Se reducen tiempos de respuesta, la atención es personalizada, existe un responsable directo e identificable si los resultados no son los esperados, y es factible atender los

inconvenientes de este servicio en la marcha, reduciendo la incertidumbre e improvisación inadecuada de los docentes en territorio.

Por último, el SAFPI debe también beneficiarse de las redes de trabajo y apoyo conjunto que crearon actores de los niveles desconcentrados y territoriales como coordinadores zonales, directores distritales y directores de instituciones educativas. La consolidación de una gobernanza en localidades se ha concentrado en la oferta ordinaria, sin embargo, corresponde extender los beneficios de las acciones en red hacia los docentes SAFPI, toda vez que enfrentan situaciones distintas que los docentes de la oferta ordinaria. Por ello es aconsejable que en los niveles desconcentrados de gobierno se propenda con reuniones en las que participen representantes de GADs cantonales, empresas públicas y privadas, fiscalías, entre otros, para favorecer acuerdos específicos dirigidos al programa extraordinario. De esta forma también es factible visibilizar la existencia del SAFPI en actores externos a la política educativa, de forma que se genere conciencia sobre el importante trabajo que realiza.

5. Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19

Esta sección tiene por objetivo diagnosticar y presentar los principales hallazgos relacionados con el Objetivo 5 “Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19” en la educación inicial de niños de 3 y 4 años.

El primer apartado define la educación en línea en el marco de la educación a distancia y revela que antes de la pandemia esta modalidad era casi exclusiva del nivel de educación superior. En este marco el segundo apartado indaga cómo las políticas TIC de América Latina fueron introduciendo tecnología en los sistemas educativos, pero con escasa incidencia en el nivel inicial; asimismo se ilustra brevemente lo acontecido con la educación a distancia de emergencia y educación híbrida durante la pandemia en algunos países de América Latina.

En tercer apartado presenta las políticas TIC en el sistema educativo ecuatoriano antes de la pandemia, donde sobresale que la educación en línea se concentraba en el nivel universitario y, en menor medida en el Bachillerato. El apartado 4 revisa las medidas tomadas por el Mineduc en el marco del Plan Educativo Covid-19 cuya finalidad fue continuar con el proceso educativo durante la emergencia sanitaria y se hace una revisión bibliográfica de algunas experiencias de educación a distancia o remota durante la pandemia.

En el apartado 5, en base a la información cualitativa recopilada en el trabajo de campo a través de entrevistas en profundidad a docentes de educación inicial y madres de familia, se analizan los nudos críticos y aciertos en relación con el acceso y manejo de las modalidades

de aprendizaje en línea y educación híbrida en el nivel inicial. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones.

5.1 Relevancia de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida

Desde hace más de treinta años la introducción generaliza de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en nuestra vida cotidiana, potencializadas desde la década del 2000 por la difusión de internet, han influenciado nuestras formas de trabajar, comunicarnos, socializar, entretenernos y aprender. Dada la presencia ubicua de las tecnologías digitales en las sociedades actuales, “la manera en que niños, niñas y adolescentes acceden a ellas constituye una dimensión clave para las políticas orientadas a su desarrollo y bienestar” (Livingstone, Carr y Byrne, 2016, citado por Trucco y Palma, 2020. P. 15).

Desde los objetivos de Desarrollo Sostenibles (2030), en el marco del objetivo 4 relativo a la educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida, se incluye específicamente la promoción de habilidades vinculadas al manejo de las TIC. Así, la preparación de los niños, niñas y adolescentes para enfrentar los desafíos y captar las oportunidades de la cultura digital y la construcción de capacidades para interactuar de manera crítica y potenciadora de aprendizajes con las TIC necesitan ser atendidas desde el ámbito educativo (Martínez et al., 2020).

La introducción progresiva en las últimas tres décadas de la tecnología en el ámbito de la educación y la mediación tecnológica cada vez más sofisticada y eficiente ha dado paso a la educación en línea, en los denominados entornos virtuales de aprendizaje o los *Learning Management System* (LMS) que permiten gestionar procesos de aprendizaje; estos entornos educativos pueden incluir contenidos y materiales para el aprendizaje, así como facilitar la comunicación e interacción docente-alumnos y entre alumnos mediante la utilización de herramientas que pueden ser asincrónicas (correos, foros de discusión, trabajos individuales o colaborativos, entre otros), lo cual permite a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje interrelacionarse en diferentes momentos y estando en diferentes lugares, o sincrónicas (principalmente mediante aplicaciones de videoconferencia) que requieren la comunicación en tiempo real entre profesores y estudiantes que están espacialmente distanciados (Aretio, 2021; UNESCO, 2021a).

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, entre las definiciones de virtual, aquella relacionada con la informática menciona “que está ubicado o tiene lugar en línea, generalmente a través de internet. *Tienda, campus, curso, encuentro virtual*” (<https://dle.rae.es/virtual?m=form>)

La educación virtual, también llamada educación en línea, puede ser definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, que no requiere un tiempo y espacio específico y que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y

estudiantes; lo cual implica una nueva visión de las relaciones pedagógicas y de las TIC. Unigarro (2007) indica que “la clave del éxito de la educación virtual está en el modelo educativo, no solo en el uso de las NTIC’s que se resumirá como activismo tecnológico” (citado por Gutiérrez Bonilla 2016, p. 83-84), y este autor estima que en la educación virtual es importante tomar en cuenta la teoría cognitiva y el constructivismo. Así, la educación en línea plantea un nuevo paradigma educativo para el cual debe existir todo un respaldo pedagógico que se apoya en las TIC.

Aretio considera que la educación en línea es una modalidad de la educación a distancia que aprovecha las posibilidades que hoy ofrecen las tecnologías digitales. Este autor define la educación a distancia como “un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacios diferentes al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (Aretio, 2020, p. 20) y prioriza el concepto de “educación a distancia digital”. Especifica que existe un continuum de posibilidades entre la educación a distancia y la educación presencial con diferentes grados referidos a esos términos, y que resultan en lo que se ha denominado modelo de educación mixta/combinada o *blended-learning*. Con el paso del tiempo las fronteras entre ambas modalidades se han ido desdibujando tendiendo cada vez más a la convergencia presencia-distancia de los sistemas (Aretio, 2020).

No obstante, no debe confundirse la educación presencial que utiliza cada vez más complementos tecnológicos en los procesos de aprendizaje con educación mixta, combinada o híbrida, se trataría simplemente de educación presencial con complementos digitales. La diferencia es que la tecnología puede ser un complemento para la educación presencial mientras que para la educación a distancia la mediación tecnológica es una necesidad (Aretio, 2020).

Varios autores indican que la educación en línea ha sido una de las modalidades de mayor crecimiento en el contexto de las TIC. Según Pastor (2005), la sociedad del conocimiento “estará marcada por un “sistema educativo híbrido” en el que convergerán los sistemas presenciales que ya conocemos, con modalidades alternativas como las tutoriales, semiescolarizadas y a distancia” (citado por Castro, Cuestas y Fuentes, 2021, p. 8).

La educación a distancia se caracteriza por una situación en la que existe una separación espacial y/o temporal, y el uso de medios de comunicación y tecnología para permitir el proceso de aprendizaje, lo cual puede lograrse a través de experiencias de educación a distancia convencionales, centrada en material impreso, programas por radio o televisión, o de última generación como es el aprendizaje a distancia en línea (UNESCO, 2021a; Aretio, 2021), así para acceder a la educación en línea se requiere contar con dispositivos tecnológicos adecuados y conectividad fiable a internet. Asimismo, la modalidad a distancia se aprovecha de mejor manera cuando los estudiantes dominan la lengua escrita ya que entre los recursos utilizados se apela frecuentemente a lecturas o guías sobre los contenidos abordados.

Antes de la COVID-19, la educación en línea se dirigía principalmente a estudiantes adultos, en el nivel universitario y la formación profesional, ya que en esta modalidad el aprendizaje suele requerir altos niveles de autonomía y autorregulación (Gutiérrez Bonilla, 2016; Aretio 2021; UNESCO 2021). No obstante, en los otros niveles educativos diversas instituciones disponían de herramientas tecnológicas, como por ejemplo plataformas educativas virtuales que de manera complementaria a las clases presenciales permitían gestionar los procesos de aprendizaje: apoyo a la comunicación asincrónica entre docentes y estudiantes, contenidos de aprendizaje, notas académicas y retroalimentación, seguimiento al cumplimiento de tareas, entre otros (UNESCO 2021; Ministerio de Educación 2020). Esta situación no era generalizada y se daba más frecuentemente en el nivel secundario.

De acuerdo, con Martínez et al. (2020), aunque aún no exista suficiente evidencia sobre los beneficios de las TIC en la calidad de los aprendizajes como para saber que dimensiones del proceso pedagógico se benefician más de las tecnologías, dejarlas de lado sería un gran error dada su influencia en los procesos educativos tanto dentro como fuera de la escuela.

En el *Estado mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital*, Unicef aboga por aprovechar las oportunidades de la tecnología digital (de información, aprendizaje y educación, de dar a conocer ideas, de socializar, de entretenimiento) para beneficiar a todos los niños con el fin de dotarles de las aptitudes que necesitan para tener éxito en un mundo digital, al tiempo que se exhorta a una mayor cooperación para proteger a los niños de los daños que pueden sufrir en un mundo más conectado (contenidos inapropiados, dependencias digitales, obesidad, acoso cibernético, abuso y explotación infantil e incluso trata). Avanza que “para acelerar el aprendizaje, las TIC tienen que estar respaldadas en los sistemas educativos por un apoyo a la capacitación para docentes y una pedagogía firme” (UNICEF, 2017, p. 7).

Las TIC, especialmente internet, facilitan a los docentes el acceso a materiales para preparar sus lecciones, mientras que a través del uso de buscadores los alumnos pueden ampliar el desarrollo de competencias como investigar, seleccionar, organizar y manejar nueva información; facilitan la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y altamente significativos; la autonomía para aprender a aprender, aspecto en el que se enfoca la educación del siglo XXI; autoestima y motivación interna; respeto por el otro, valores. La utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje “resultan, por lo general, motivantes para los estudiantes por su carácter lúdico, por el uso de recursos visuales y auditivos, entre otras ventajas” (Mendieta y García, 2018, p. 128).

5.2 TIC y educación en América Latina

5.2.1 Políticas TIC en los sistemas educativos

Si bien antes de la llegada del COVID-19 la educación en línea era básicamente reservada a la educación superior, a partir de la segunda mitad de los años 90 los países de América Latina comenzaron a formular políticas digitales orientadas a reducir la brecha digital y promover la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro de sus sistemas educativos. Los primeros pasos se dieron con la introducción de laboratorios de informática, luego con la integración de internet surgen los portales educativos y redes escolares y a fines de la primera década del 2000 varios países implementaron el modelo 1 a 1 en las escuelas, basado en otorgar un computador portátil a cada estudiante para uso en la sala cotidiana de clase, donde destacan países como Uruguay (Plan Ceibal en 2007) y Argentina (Conectar Igualdad en 2010) (Ithurburu, 2019).

“Los programas creados desde los noventa no solo se ocuparon del equipamiento sino también de la capacitación docente y la promoción y acompañamiento de la innovación pedagógica” (Ithurburu, 2019, p. 9). En esta línea, ciertos autores mencionan que más recientemente la racionalidad pedagógica ha ganado terreno en las políticas digitales con lo cual se espera una “modernización de los procesos de enseñanza y una mejora en los aprendizajes como resultado de un mayor uso de dispositivos digitales en las escuelas” (Lugo, Toranzos y López 2014, citado por Martínez et al., 2020, p. 56). En relación al desarrollo profesional docente se avanza que “la inclusión de las tecnologías digitales como contenido de la formación docente inicial es aún incipiente y la formación continua para los docentes en actividad también” (Ithurburú, 2019, p. 43); esto a pesar de que “cada vez más se vincula la mediación tecnológica en el aprendizaje a cuestiones de calidad educativa” (Kelly, 2016, p. 6).

En lo que concierne el acceso a internet, si bien en los últimos años este se ha masificado en la región, especialmente a través de dispositivos celulares, la expansión de tecnologías digitales reprodujo patrones de desigualdad preexistentes en los países. Consecuentemente, el acceso a las TIC y la calidad de dicho acceso, que va más allá de una simple cuestión de conexión a internet y abarca aspectos de ecologías digitales (que combinan dispositivos y lugares diversos y reflejan diferentes grados de acceso material al mundo digital y aptitudes digitales), se han convertido en una nueva línea divisoria. En este marco, las escuelas constituyen un ámbito estratégico para compensar las desigualdades que se dan en el ámbito doméstico de los niños, sobre todo en las áreas rurales donde todavía falta acceso a internet (Martínez et al., 2020).

La promoción del uso seguro de internet, para evitar la exposición a los riesgos vinculados a la red y aprovechar sus bondades para el aprendizaje, necesita la mediación docente y de

otros adultos relevantes del contexto de los niños; esto más aún en un contexto en que el giro de la estrategia apoyada en los laboratorios de informática hacia el uso de equipos portátiles permite el aprendizaje móvil y ubicuo, es decir tanto en las aulas de clases como fuera de ellas (Martínez et al., 2020).

En el ámbito de la mediación docente es posible identificar diferentes estrategias; estas se describen a continuación según la importancia de su utilización en cuatro países de la región (Brasil Chile, Costa Rica y Uruguay): las orientadas a la definición de reglas o límites para el uso de internet, que es más frecuente en la educación primaria; mediación activa orientada a la guía y acompañamiento en el uso de estas tecnologías (consejos para el uso seguro de internet y conversar sobre lo que se debería hacer cuando algo incomoda en internet, apoyo para encontrar información en la red, explicaciones sobre porqué ciertas páginas son mejores que otras para la realización de tareas escolares, cómo citar fuentes de internet y supervisión mientras se usa internet); promoción del uso autónomo de internet; y la mediación docente orientada a monitorear el uso de internet (dialogar con los alumnos sobre lo que hacen en línea) que resulta ser la menos utilizada por los docentes en la región (Martínez et al. 2020).

En cuanto a la mediación parental en el uso de internet, la información disponible sugiere que existe una demanda desde las familias para que la escuela las empodere en el ejercicio de su rol de mediación (Martínez et al., 2020). En un artículo del New York Times se indica que existiría una “nueva brecha” entre por un lado las familias que son conscientes de la necesidad de limitar el tiempo de uso de las nuevas tecnologías y capaces de hacerlo, y, por otro lado, las que no (Schaefer Riley, 2018, citado por L’Ecuyer, 2019). A lo cual podríamos agregar entre las familias que aplican una mediación activa y las que no. Numerosas investigaciones demuestran que, sin políticas públicas tendientes a igualar el acceso, uso y roles en relación con las TIC, la brecha digital no se reducirá (Kelly, 2019).

5.2.2 Políticas TIC en la educación inicial

En América Latina las políticas digitales no llegan con la misma fuerza a la primera infancia, pese a que existe consenso en torno a que uno de los factores que incide en el desarrollo de los niños es su inscripción, desde que nacen, a la denominada cultura digital (Kelly, 2016).

Algunos estudios, si bien externos a la región, dan cuenta de dicha inmersión digital. En Canadá un estudio revela que los niños de entre 3 y 4 años pasan un promedio de dos horas diarias frente a una pantalla y el 24% de los niños de 5 años, más de 2 horas; mientras que un estudio de 2012 en el Reino Unido indica que el 27% de los niños de entre 0 y 4 años usa una computadora y el 23% internet, la principal actividad de estos últimos consiste en juegos en la red (74%), sobre todo en el sitio web *Cbeebies* (61 %) (L’Ecuyer, 2019)

Frente a los datos expuestos, como referencia se tiene que en 2016 la Academia Americana de Pediatría (AAP) recomendó “cero pantallas” para los niños menores de 2 años y menos

de una hora diaria de contacto con pantallas para los niños de entre 2 y 5 años. Algunos aspectos por los cuales es importante limitar el uso de pantallas en la primera infancia es que los niños aprenden de las interacciones humanas y de las experiencias sensoriales reales y necesitan interactuar para establecer un vínculo de apego con su principal cuidador y el tiempo de pantalla resta a esas oportunidades. En cuanto a los menores de 2 años, la evidencia demuestra beneficios limitados del uso de la tecnología que no compensan los riesgos como, por ejemplo, el de sufrir retrasos en el desarrollo del lenguaje. Durante la exposición a las pantallas, tanto la AAP como la Sociedad Canadiense de Pediatría recomiendan la mediación por parte de un adulto, priorizar contenidos educativos adaptado a la edad del niño, evitar la exposición pasiva en los parvularios, adoptar estrategias educativas para la autoregulación, la calma y el establecimiento de límites y evitar la exposición una hora antes de ir a dormir y durante las comidas (L'Ecuyer, 2019).

Los principales debates y posturas en contra y a favor del uso de las TIC en la primera infancia, giran en torno a los efectos de las TIC en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños y los beneficios y preocupaciones que implica el uso de dispositivos con acceso a la red. L'Ecuyer Catherine (2019) avanza que actualmente “no hay un conjunto de estudios que establezcan un beneficio objetivo claro de la tecnología en relación con el aprendizaje en la primera infancia” (p. 11) por lo que aún nos encontramos en una fase experimental; por lo tanto, los padres y los educadores deben ser cautos al momento de incorporar las tecnologías digitales en la educación preescolar. Miranda-Pinto y Osorio (2008) consideran que es necesario encontrar un equilibrio entre pensamientos positivos y negativos sobre las TIC para asumirlas de manera crítica.

El debate presente en la comunidad educativa acerca de las tecnologías digitales en la educación inicial gira en torno a dos principales ámbitos de análisis:

- a) La incorporación de las TIC como contenido curricular, en tanto competencia a desarrollar; línea abordada por quienes profundizan en el concepto de alfabetización digital y abogan por desarrollar esta competencia de manera transversal desde diferentes áreas de aprendizaje; no obstante, en los últimos años desde la ciencias de la computación ha ganado terreno una perspectiva que asocia la alfabetización digital a competencias relacionadas con la programación, perspectiva que usa software de programación especialmente diseñado para niños pequeños como por ejemplo el Scratch.
- b) Su inclusión en cuanto mediadoras para la construcción de aprendizajes; “línea que opera sobre las propuestas de innovación pedagógica que toman de base las investigaciones sobre el impacto de las TIC en el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimiento y las consecuentes intervenciones didácticas” (Kelly, 2016, p. 22).

Actualmente, en varios países de la región las políticas digitales en educación incluyen estrategias orientadas al nivel inicial; por un lado, a través de la incorporación de contenidos

digitales (de desarrollo propio o mediante catalogación de materiales disponibles en la web) o proyectos específicos para este nivel en los portales educativos; donde los contenidos se centran principalmente en juegos didácticos, iniciación a la lectoescritura y la numeración y antologías literarias en diferentes formatos (audios, videos, animaciones o textos) (Kelly, 2019).

Por otro lado, mediante estrategias de entrega adicional de equipamiento ya sea a las instituciones, bajo la forma de una ecología de dispositivos que combina diferentes tipos de tecnologías digitales en el aula de educación inicial, o entregando dispositivos a los mismos niños, donde en los últimos años se observa una tendencia a la elección de tablets. Todo indica que los aparatos táctiles, sean tabletas o teléfonos móviles, posiblemente por la interfaz intuitiva y la mayor autonomía en el acceso a contenidos y actividades por parte de los pequeños (jugar, ver videos, escuchar cuentos narrados) serían los más adaptados para trabajar con niños en la primera infancia, aunque los estudios sobre el tema aún son limitados (Kelly, 2019) y persisten controversias. Así, por ejemplo, de acuerdo con Rojas-Barahona (2019), la ventaja de estas pantallas para los niños reside en que su uso les “presenta pocos desafíos motores y técnicos (como los podría generar un ratón o teclado en un computador), convirtiéndose en minutos en ‘usuarios entusiastas’” (p. 64). Mientras que Álvarez, Cordero y Salazar (2018), indican que el hecho de que los niños utilicen uno o dos dedos para desplazarse por la pantalla hace que se activen un menor número de conexiones neuronales, contrariamente a los juegos tradicionales como construir torres o pintar que permiten ejercitar los músculos de todos los dedos de la mano (lo cual es necesario para el movimiento de pinza); razón por la cual estas autoras recomiendan moderación en el uso de las TIC y adecuada mediación.

En relación con la estrategia de entrega de dispositivos a los niños destaca Uruguay que desde 2010 incorporó la educación inicial en su política de integración de las TIC-Plan Ceibal

“primero con la distribución de netbooks en las salas de jardín de infantes, y a partir de 2014, con la distribución a nivel personal de tabletas con contenidos específicos para primera infancia: aplicaciones, libros interactivos, juegos. ... A fin de facilitar el acceso de los niños, los contenidos se presentan organizados por ambientes o “mundos”: de las letras, de los viajes, matemático, etc. (Kelly, 2019, p. 50).

Otro aspecto fundamental para la adecuada incorporación de las TIC en el aula es la capacitación docente. En este marco, “es preciso reconocer que han comenzado a conformarse espacios de desarrollo profesional destinados a docentes en ejercicio y paulatinamente las TIC ingresan a los profesorados de formación docente inicial” (Kelly, 2019, p. 53). Según Rosero (2008, citada por Gualavisi, 2019) los docentes deben manejar métodos y estrategias de enseñanza para utilizar las TIC como apoyo a los procesos de aprendizaje, integrando este recurso para crear, diseñar y generar nuevas experiencias en el aula. Por su parte, Adell (2011, citado por León, 2012) reconoce que no solo la formación es importante sino también la autoformación, por lo que los docentes deben participar en redes

sociales profesionales, proyectos colectivos y aprender activamente y no esperar a que alguien les enseñe.

Hasta el momento las políticas regionales de TIC en la educación inicial no son universales, se centran en los portales educativos, equipamiento de las aulas y capacitación docente, aún no incorporan objetivos pedagógicos que den sentido formador a su entrada en las salas de clase y su inscripción curricular aún está pendiente, con la excepción de Costa Rica que ha incorporado las tecnologías digitales en su currículo de educación inicial (Kelly, 2019).

Los autores favorables a la incorporación de las TIC en la educación en la primera infancia, las plantean como un recurso complementario a las experiencias vivenciales y sensoriales reales de los niños en el aula a través de una adecuada mediación docente y por tiempo limitado y no como educación virtual. En estas edades la educación en línea presenta limitaciones justamente porque el desarrollo y aprendizaje de los niños se forma a través de los sentidos, se da desde lo concreto, explorando, manipulando y relacionándose con sus compañeros y profesores. Así, entre algunas de las dificultades que presenta la educación en línea desde el hogar en la primera infancia tenemos:

- “En entornos virtuales, los niños y niñas pequeñas pierden interés en una lección después de 15 a 20 minutos, lo que reduce drásticamente las horas diarias de interacción y aprendizaje. También pierden interés si en el entorno virtual el grupo de niños es demasiado grande (más de tres a seis niños pequeños y de diez niños en edad preescolar), lo que brinda menos oportunidades para la interacción adulto-niño” (Näslund-Hadley et al., 2020, p. 3).
- “Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Esto es especialmente cierto en los niveles iniciales de educación, en particular en el preescolar y el primario, en los que se requiere un trabajo coordinado con padres, madres o cuidadores para el acompañamiento y la mediación de los procesos de niños y niñas” (CEPAL, p. 11.).
- En relación con el punto anterior, el menor grado autonomía de los niños de 3 y 4 no les permite una total independencia en el uso de los recursos digitales, lo cual exige un mayor nivel de involucramiento de los padres en el acompañamiento educativo de sus hijos y supervisión en la utilización de los dispositivos digitales (UNESCO, 2020; García, 2020); y en este ámbito se pueden dar grandes diferencias en la disponibilidad de las familias ya sea por razones de trabajo (agrícola, teletrabajo en casa, trabajo prioritario durante la pandemia) o por desconocimiento digital.
- Las interacciones sociales de los niños se han visto restringidas al entorno familiar. La pérdida de interacciones sociales con los compañeros y profesores ocasionado por el cierre de las IE repercute negativamente en la autoestima de los niños, factor que

se considera esencial para un desarrollo socioemocional de calidad a lo largo del tiempo. (Näslund-Hadley, Koussa y Hernández, 2021).

- “La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general.” (CEPAL, UNESCO, 2020, p. 7).

5.2.3 Educación en línea e híbrida durante la pandemia en América Latina

La pandemia por COVID-19 y el distanciamiento social para impedir su propagación implicó que los sistemas educativos migren a la educación a distancia. En este contexto, se pueden distinguir las siguientes modalidades de aprendizaje mediadas (Arias et al. 2020; Berruecos, 2020):

- **Aprendizaje a distancia o remoto**, es cuando existe una separación física de las personas involucradas en el proceso educativo, por lo que, tanto la comunicación como la interacción entre ellos, están mediadas.
Frecuentemente, se distinguen diferentes generaciones de educación a distancia ya que en cada época se ha recurrido a diferentes medios para establecer la comunicación alumno-docente (bidireccional), y, posteriormente, con el avance tecnológico también entre alumnos (multidireccional). La primera generación de la educación a distancia utilizaba el correo postal para enviar material impreso y orientaciones al alumno; a su vez el alumno hacía los trabajos encomendados de manera individual y los reenviaba por la misma vía., según fechas estipuladas; esta generación se caracteriza por la poca comunicación entre el profesor y el estudiante. La segunda generación incorpora otras tecnologías (casetes de audio o video, radio, llamadas telefónicas para mayor orientación, apoyo de un tutor, encuentros presenciales esporádicos), lo cual aumenta la interacción entre el docente y estudiante. La tercera generación es la que utiliza las TIC y a través del correo electrónico, grupos de discusión y otras herramientas permite una interacción entre profesor-alumnos y entre alumnos. Esta última generación corresponde a la educación en línea (Ministerio de Educación de Colombia, s/f).
- **Aprendizaje en línea**, se refiere al aprendizaje que se facilita por completo mediante el uso de herramientas digitales, es decir que las personas están físicamente distanciadas y para comunicarse requieren de un dispositivo con conexión a internet. Este aprendizaje hace parte de la educación a distancia.
- **Aprendizaje híbrido** es un enfoque híbrido que alterna educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología. Este modelo se caracteriza por su flexibilidad, ya que combina estrategias, métodos y recursos de las modalidades

presencial y en línea, es decir, permite combinar entornos (aula física y virtual), tiempos (sincronía y asincronía) y recursos (analógicos y digitales) para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias del estudiantado. Se trata de un modelo integrado, en el cual se organizan itinerarios de aprendizaje con el apoyo del tutor; donde las actividades autónomas y en línea del estudiante están ligadas al desarrollo de las actividades presenciales, son dependientes y están relacionadas (Berruecos, 2020).

Modalidades de aprendizaje en línea

En la modalidad en línea, se pueden distinguir dos principales tipos de aprendizaje (Universidad Insurgentes, s/f; Ochoa y Torres, 2021):

- el aprendizaje sincrónico (videoconferencias, chat), lo cual permite una interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes y entre compañeros; aquí las dudas de los estudiantes pueden ser resueltas de manera inmediata.
- el aprendizaje asincrónico (correo electrónico, páginas web, foros de discusión) que provee mayor flexibilidad horaria y permite al estudiante avanzar a su propio ritmo (aunque dentro de los límites establecidos por el programa de estudio) y ser protagonista de su aprendizaje.

Por lo general, las formaciones en línea combinan el aprendizaje sincrónico y asincrónico, ya que recurren a diferentes estrategias y recurso: tutoriales en video, foros de discusión, chats, videoconferencias, documentos digitales de lecturas y guías explicativas, elaboración de trabajos individuales o grupales a ser entregados en fechas previamente establecidas.

Para que el aprendizaje en línea sea de calidad lo ideal es contar con una plataforma específica de aprendizaje, los denominados entornos virtuales de aprendizaje, donde el entorno se construye a partir de la interacción entre los objetos de aprendizaje y los recursos, así como entre el docente y los estudiantes y entre estudiantes, que se pueden comunicar de manera sincrónica o asincrónica (Universidad Insurgentes, s/f). Otro aspecto que adquiere especial relevancia en esta modalidad es el diseño de las actividades de aprendizaje, estrategias y recursos didácticos por parte del docente ya que gran parte del trabajo del estudiante se realiza de manera autónoma. Según Sánchez (1999, citado por Moreno, 2006), las TIC y sus formas de uso a través del software educativo y la diversidad de servicios en la red pueden constituirse en buenos aliados de la educación y el aprendizaje constructivista y significativo.

El principal cambio en la educación en línea no reside en el uso de las TIC sino en la concepción de la formación por parte del docente, por lo que el modelo educativo debe centrarse “en el docente, el estudiante, los aprendizajes interactivos, el material didáctico y el proceso de evaluación para el logro de los objetivos planteados” (Ochoa y Torres, 2021, p. 136). Esto exige un cambio profundo tanto en el rol de los docentes como de los estudiantes. El rol del docente pasa de transmisor de conocimientos a organizador, motivador

y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, también debe considerar la parte social ya que el distanciamiento físico y falta de contacto humano puede producir una sensación de soledad en los estudiantes. Por su parte los entornos virtuales requieren el desarrollo de la autonomía, motivación y responsabilidad de los estudiantes para desarrollar su aprendizaje con el apoyo del profesor-tutor y compañeros (Ochoa y Torres, 2021; Universidad Insurgentes, s/f).

La UNESCO (2021) divide el aprendizaje a distancia en línea en tres categorías principales:

- El aprendizaje basado en plataformas web integradas (nacionales, privadas o institucionales), donde se alojan contenidos digitales por grados y asignaturas, y se proporcionan funcionalidades para la gestión de las clases, la comunicación entre docentes y estudiantes y la colaboración entre estos últimos.
- Las clases en vivo dirigidas por el docente a través de videoconferencias en las que se da una interacción sincrónica entre docentes y estudiantes.
- El aprendizaje invertido basado en videos, implica video clases en línea pregrabadas y subidas por los docentes, seguidas de tutorías interactivas y conferencias en vivo.

Para acceder a la modalidad de aprendizaje en línea se requieren “competencias digitales, dominio de la lengua escrita y posibilidades de acceso a dispositivos digitales y conectividad” (UNESCO, 2021b, p. 11). A diferencia de los niveles educativos superiores, el nivel inicial enfrenta la dificultad de que los niños de 3 y 4 años no saben leer y su autonomía es limitada. Necesariamente requieren un adulto mediador para establecer comunicación con los docentes y compañeros. Es por ello, que la educación para la primera infancia durante la pandemia requiere de estrategias de intervención creativas e innovadoras (UNESCO, 2021b)

Indudablemente, durante el confinamiento en casa la educación en línea era la que ofrecía la mayor interacción y diversidad de recursos; sin embargo, la mayoría de países de América Latina padecían brechas digitales y no estaban preparados para ofrecerla a todos los estudiantes (Álvarez et al., 2020).

Consecuentemente, se pusieron en marcha distintas modalidades de aprendizaje a distancia a través de una diversidad de formatos con o sin uso de TIC: plataformas de aprendizaje, portales educativos, redes sociales, radio, televisión y recursos impresos para alcanzar a la mayor cantidad de estudiantes y mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez et al. 2020). En el contexto de la pandemia este proceso fue designado como aprendizaje remoto de emergencia, debido a que su objetivo no fue crear un sistema educativo robusto, sino trasladar la educación presencial a la educación en casa para proporcionar un acceso temporal y continuar con el proceso educativo durante el cierre de las escuelas (Arias et al., 2020). Es importante recalcar que el aprendizaje a distancia o remoto de emergencia no cumple con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que un proyecto de educación a distancia formal requiere para estructurarse” (Mendoza Castillo, 2020, citado por Ochoa y Torres, 2021, p. 142).

A pesar de los esfuerzos realizados para dar continuidad a los servicios educativos, las diferencias en el acceso a la educación en línea y las limitaciones del aprendizaje en casa en los hogares más vulnerables conllevaron a un aumento en las desigualdades sociales y de género (Bermúdez, 2020). De acuerdo con UNICEF, uno de cada tres niños a nivel mundial no puede acceder a clases a distancia (clases virtuales, por televisión o radio) si su escuela cierra. El porcentaje se incrementa al 70% para los niños de preescolar (120 millones de niños), debido a los desafíos y las limitaciones del aprendizaje en línea para los niños pequeños, la falta de programas de aprendizaje a distancia para este nivel educativo y la falta de recursos en el hogar; así los niños se pierden el aprendizaje remoto durante los años más críticos de su desarrollo (Naciones Unidas, 2020).

América Latina y el Caribe ha sido la región más afectada por los cierres de las escuelas, ya que entre marzo 2020 y marzo 2021 permanecieron cerradas a la educación presencial un promedio de 158 días, un 166% más de días que el promedio global de 95 días (División de Educación del BID, 2021).

Un estudio del BID estima que 12 meses de cierre de preescolares tendrá consecuencias en las ganancias futura de los niños que no han asistido a preescolar, lo que le costará a América Latina y el Caribe entre el 6 y el 10% del PIB y la subregión Andina es la más afectada con 10,5% de pérdida. Los cierres tendrán un enorme impacto en el abandono escolar y afectarán en mayor proporción a los niños más vulnerables. Además, la falta de educación presencial afecta más a las mujeres que son las que cargan con la mayor parte de las tareas del hogar, y con el apoyo educativo de sus hijos. “El riesgo cero frente al virus lamentablemente no existe en ningún espacio, pero el beneficio epidemiológico de cerrar escuelas y jardines es más bien modesto en comparación a los enormes costos sociales, educativos, económicos, y de salud que genera esta medida, siendo los niños los más afectados” (Baratta y Aguad, 2021).

Modalidades de educación híbrida

La educación híbrida combina la educación presencial y a distancia o remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio. Sin embargo, esta modalidad educativa requiere desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que capturen la atención y el interés de los estudiantes por aprender de maneras diferentes en cada una de estas modalidades. También es necesario definir qué actividades y contenidos serán desarrollados en cada una de las modalidades de aprendizaje (presencial y remota) manteniendo la coherencia de las experiencias de aprendizaje entre ambas modalidades (Arias et al., 2020); por ejemplo, haciendo que los niños conversen en las clases presenciales del cuento que vieron en un video durante la educación remota.

“El abordaje pedagógico de los modelos híbridos debería, en la medida de lo posible, ser guiado por los modelos de “aprendizaje profundo”, es decir, deberían ser experiencias centradas en el estudiante, individualizadas, relevantes y atractivas, y que generen aprendizajes y habilidades que se mantengan a lo largo de la vida” (Arias et al., 2020, p. 2).

Según Fullán et al. (2020, citado por Arias et al. 2020) el aprendizaje profundo implica la adquisición de seis competencias: trabajo colaborativo, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía, comunicaciones y carácter.

El aprendizaje híbrido también requiere el involucramiento parental ya que su participación es un factor significativo para el aprendizaje; en este marco es importante apoyar a las familias más vulnerables o priorizar la presencia de los niños de menor nivel socioeconómico en la escuela (Arias et al. 2020).

Al igual que la educación en línea, la modalidad híbrida requiere nuevas competencias docentes que requieren la renovación de los modelos de formación. Estos deberían evolucionar del uso instrumental de las TIC hacia su uso pedagógico y orientarse a desarrollar las habilidades socioemocionales de los docentes, ya que a su vez deberán fomentarlas en los estudiantes (Arias et al. 2020).

El aprendizaje híbrido puede ser categorizado en base a tres características distintivas (Barrón et al., 2021):

- Tiempo: que puede ser sincrónico (tiempo real) o asincrónico, o puede tener un poco de ambos.
- Espacio (dónde): que puede ser presencialmente o remoto (las personas están en diferentes espacios).
- Interacción (cómo): que se puede desglosar en términos de la dirección de la comunicación (unidireccional; bidireccional o multidireccional) o tipo de vinculación, desde la no participación (un individuo está aprendiendo solo sin interacción con otros), participación limitada (donde la interacción con otros es limitada, estructurada o controlada) y alta participación (el intercambio activo y dinámico con otros es regular y esencial).

“El tiempo, el espacio y la interacción deben estar bien pensados al diseñar qué temas y enfoques deben tenerse en cuenta para la enseñanza usando el aprendizaje en persona y el de forma remota” (Barrón et al., 2021). En base a estas tres dimensiones existen una variedad de combinaciones de aprendizaje híbrido que requerirán la integración de diferentes tecnologías y que resultarán en ofertas específicas. Según las características de cada localidad será necesario identificar cuál es la modalidad híbrida más idónea. En función de la experiencia de los países de la región se pueden distinguir diferentes grados de aprendizaje híbrido (Barrón et al., 2021):

- sincrónico, híbrido, multidimensional y de alta participación: Uruguay
- asincrónico, remoto, bidireccional y de alta participación: Perú
- Participación asincrónica, remota, bidireccional y limitada: Brasil

A fines de febrero de 2021, los únicos países de América del Sur que mantenían cerradas las escuelas a causa del Covid-19 eran Bolivia y Ecuador, el resto de países habían abierto

aplicando modelos mixtos que combinan la educación presencial con la virtual. Uruguay destaca por su pronta apertura de las escuelas, ya que desde junio de 2020 ha implementado una estrategia híbrida que privilegia la educación presencial cuando existen las condiciones necesarias (López, 2021).

Dada la variedad de contextos en la que operan las escuelas las decisiones finales sobre la reapertura deben respetar la situación local y permitir que entidades de nivel provincial y municipal determinen el momento y la modalidad correcta para reabrir. Políticas demasiado rígidas podrían provocar el rechazo de poblaciones locales y socavar la credibilidad de la estrategia nacional de reapertura de escuelas (López, 2021).

A continuación, se ilustran algunas experiencias de continuidad educativa durante la pandemia en países de la región, centradas en las estrategias pedagógicas y tecnologías utilizadas en la educación en línea, si bien no se centran únicamente en la educación inicial, sí incluyen este nivel.

En un estudio realizado en la provincia de Mendoza, Argentina, que buscó identificar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizado por los docentes durante el cierre de los establecimientos educativos, Expósito y Marsollier (2020) distinguen entre tecnologías específicas que refieren al uso de herramientas más adecuadas y complejas que requieren un conocimiento determinado para su uso (plataformas, videoconferencias, foros y blogs o páginas web) y las tecnologías populares de uso masivo que no demandan ningún tipo de desarrollo para su utilización (*WhatsApp*, redes sociales, el aula virtual de la Dirección General de Educación y los documentos impresos); en cuanto al nivel educativo en que el docente desarrolla su actividad pedagógica hallan que

“los valores medios de los niveles superiores (universitarios y no universitarios) son los que presentan mayor uso de tecnologías específicas, mientras que los tres niveles obligatorios (inicial, primario y secundario) son los que más uso hacen de tecnologías populares al igual que la educación de adultos” (Expósito y Marsollier 2020, p. 9).

Asimismo, en base al tipo de gestión institucional se tiene que las escuelas de financiamiento estatal presentan un mayor manejo de herramientas tecnológicas populares, mientras que las de gestión privada hacen mayor uso de las tecnologías específicas; similar situación se da con el nivel socioeconómico del estudiante, donde las tecnologías específicas son mayormente utilizadas por los estratos medio, medio alto y alto, mientras que los estratos medio bajo y bajo usan más las tecnologías populares (Expósito y Marsollier, 2020).

En cuanto a los recursos y estrategias didáctico/pedagógicas utilizados con los estudiantes, de los seis tipos propuestos (clases *online* por videoconferencia, clases grabadas subidas a plataformas de video, digitalización de recursos didácticos preexistentes, elaboración de guías de estudio digitales, evaluación a distancia de los contenidos curriculares, recursos didácticos digitales para la presentación de las clases), la digitalización de documentos y la elaboración de guías fueron las estrategias pedagógicas más destacadas y las clases online

las menos utilizadas. El nivel de educación inicial presenta los índices más bajos de utilización de estrategias pedagógicas, excepto en las clases grabadas; las estrategias pedagógicas más utilizadas en este nivel fueron por orden de importancia: digitalización de documentos, clases grabadas, guías de estudio, evaluación, presentación y clases online, (Expósito y Marsollier, 2020).

En un estudio en México, que aplicó una encuesta en línea a 2.253 docentes de escuelas públicas, Lucio et al. (2020), encuentran que los docentes de educación preescolar y primaria mantienen una comunicación cercana con alumnos y padres de familia, mientras que la comunicación con los padres de los alumnos de bachillerato es baja, ya que estos son más independientes en el uso de herramientas tecnológicas. Los docentes de preescolar se comunican con sus alumnos, a través de los padres de familia, mediante llamadas a celular; y utilizan diversas herramientas de comunicación con los padres donde predominan el *WhatsApp*, llamadas a celular y mensaje de texto SMS. Para el desarrollo de las actividades se han realizado planes de trabajo a distancia en la que por la mañana se le envía explicaciones a los padres para que trabajen actividades de fácil aplicación con sus hijos y se les envía ejemplos de cómo tiene que ser la evidencia.

En cuanto a las herramientas digitales utilizadas para el proceso de enseñanza- aprendizaje a distancia, a nivel preescolar sobresale el uso de videos (utilizado por el 57% de los docentes), televisión (50%), plataformas de gestión de clases (18%), radio (9%) y página web educativa (7%); en primaria predomina la televisión y en secundaria y bachillerato las plataformas de gestión educativa. En lo relativo a las estrategias utilizadas para dar continuidad a la educación los autores hallan que el común denominador es combinar herramientas digitales y recursos tradicionales, considerando posibilidades de los alumnos y padres de familia. En preescolar los recursos tradicionales más utilizados son las fotocopias (59%) y material didáctico (54%), libros de texto (50%) y cuadernos (46%) (Lucio et al., 2020)

5.3 TIC en la educación ecuatoriana antes de la pandemia

Al igual que en otros países de América Latina, antes de la pandemia la educación en línea en Ecuador se centraba en la educación universitaria. Según el Informe de Desarrollo Humanos 2001, a inicios de la década del 2000 numerosas universidades y escuelas politécnicas ya contaban con proyectos de incorporación de TIC al interior de sus propias instituciones referidos a centros de cómputo, capacitación docente en TIC, servicios de biblioteca central automatizados, servicios de internet para estudiantes, docentes y administrativos, oferta de carreras de informática y de la computación y ofertas incipientes de cursos en línea y en modalidad semi-presencial, donde desatacaba la Universidad Técnica Particular de Loja que contaba con aulas virtuales en 16 provincia del país. Dada su experiencia, al momento de la pandemia las universidades pudieron trasladarse más fácilmente a la educación en línea.

En la década de los 90 y del 2000, sobre todo desde el sector público y las universidades, también se implementaron varios proyectos para la incorporación de las TIC en las instituciones educativas de nivel pre-escolar, básico y bachillerato. A continuación, presentamos algunos de los proyectos más relevantes:

Desde el Ministerio de Educación se implementaron programas y proyectos centrados en equipamiento e infraestructura, capacitación docentes y establecimiento de redes y portales (Jaramillo, 2001; Ramírez Romero, 2006):

- El Programa de Capacitación en Informática Aplicada a la Educación, denominado "Maestr@s.com", orientado a mejorar el desempeño profesional y los aprendizajes en el aula a través de la incorporación de TICs al trabajo de los docentes de todas las provincias del país.
- El equipamiento informático y la interconexión en redes de los establecimientos educativos del Programa Redes Amigas de apoyo a la educación rural del Ecuador.
- El Programa Nacional de Tele-educación, conjuntamente con el Consejo Nacional de Telecomunicaciones y varias universidades, que buscó mejorar la calidad de la educación a través del desarrollo de proyectos de tele-educación, de infraestructura de telecomunicaciones, de contenidos nacionales y culturales para internet y de la utilización de tecnologías informáticas para promover habilidades superiores de pensamiento.

Desde las Universidades destacan:

- Innovación de la Educación Pública Primaria en la Península de Santa Elena de la ESPOL, proyecto iniciado en el año 2000 que busca desarrollar la creatividad y otras habilidades cognitivas de los niños a través de la introducción de las TIC en el aula de clases de las escuelas públicas de zonas rurales y urbanas marginales de la península; se profundiza en la capacitación docentes con un fuerte componente pedagógico.
- El Proyecto Red latinoamericana de Educación (RELATED) de la ESPOL, orientado a mejorar la educación secundaria, entre otros a través de capacitaciones a profesores, sobre todo de colegios públicos, en la selección y utilización adecuada de las TIC en el aula de clases y mediante la consolidación de una red tecnológica educativa latinoamericana de escuelas secundarias.
- Varias universidades a través de sus unidades de informática desarrollaron aplicaciones para apoyar la enseñanza de algunas materias; incluido software de matemáticas recreativas para el nivel preescolar.
- El proyecto "De Tal Palo tal Astilla" de la ESPOL que busca la integración pedagógica de las TIC en las prácticas de enseñanza aprendizaje de los centros de educación primaria en los cantones Huaquillas y Arenillas de la provincia de El Oro, incluyendo las zonas rurales y áreas urbano-marginales (León, 2012).

Desde otras entidades, ONG y proyectos sociales:

- El proyecto Navegar de la Unión Nacional de Educadores cuyo objetivo es la formación de docentes fiscales en informática básica.
- El Programa “www.edufuturo.com” del Consejo Provincial de Pichincha que creó un portal en internet con contenidos educativos y cultural como soporte para estudiantes, padres y docentes; y dotó de computadoras a las escuelas fiscales de la provincia con el fin de democratizar el acceso a internet.
- El proyecto MAS TECNOLOGIA iniciado en 2005, financiado por el Municipio de Guayaquil y ejecutado por la Fundación E-Edúcate; orientado a escuelas fiscales para reducir la brecha digital.

Si bien estos programas fueron incorporando infraestructura tecnológica en las escuelas, especialmente la computadora y sus principales aplicaciones, Jaramillo (2001) y Ramírez Romero (2006) indican de manera general, con algunas excepciones, se observó una falta de estrategias para la incorporación de las TIC como herramientas pedagógicas en las aulas de clase. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación del período 2009-2010 persistían muchas deficiencias en lo relativo a las TIC: apenas el 12% de instituciones educativas ordinarias fiscales contaba con acceso a internet y menos (9%) lo utilizaba con fines pedagógicos; el 68% no contaba con al menos una computadora para las actividades administrativas; la malla curricular no incorporaba lineamiento de enseñanza de computación en ninguno de sus niveles educativos, los maestros carecían de una cultura digital y no se brindaban cursos para docentes en esta área (Ministerio de Educación, 2015).

Frente a este diagnóstico, en 2010 el Ministerio de Educación crea el Sistema Integral de Tecnología para la Escuela y Comunidad (SíTEC), mediante el cual busca reducir la brecha digital a través de acciones en cuatro frentes: acceso a infraestructura tecnológica (computadoras, proyectores, pizarras digitales y sistemas de audio) en los planteles educativos fiscales del país; capacitación en TIC aplicadas a la educación a docentes fiscales para incidir en la calidad educativa; Software educativo para educación Inicial, Básica y Bachillerato, en todas las áreas del currículo, en español, quichua, shuar e inglés; Aulas Tecnológicas Comunitarias en cada circuito educativo (Ministerio de Educación, <https://educacion.gob.ec/tecnologia-educacion/>); posteriormente el SíTEC incluyó el portal de servicios educativos virtuales Educar Ecuador que facilita el seguimiento y control de la gestión educativa y la vinculación de los integrantes de la comunidad educativa (Rodríguez, Vallejo y Landin, 2021).

Asimismo, en 2010 el Ministerio de Educación reforma el currículo del sistema nacional de educación y se establece la utilización de las TIC como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje como uno de los ejes estructurantes del currículo; luego, la reforma curricular de

la Educación General Básica y Bachillerato de 2016 reafirma la importancia de la tecnología en los procesos educativos (Rodríguez, Vallejo y Landin, 2021).

Actualmente está vigente la Agenda Educativa Digital 2017-2021, donde el Ministerio de Educación establece lineamientos para la inclusión de las TIC como herramienta para la innovación pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Agenda incluye cinco ejes: físico (conectividad y equipamiento), de aprendizaje digital (currículo, metodología, contenidos y recursos), desarrollo docente (formación y acompañamiento tecn educativo), de comunicación y fomento (difusión, repositorio digital), e innovación (laboratorio de innovación y consejos asesores de innovación) (Ministerio de Educación, 2017).

Tal como se expuso en la última década se registraron importantes avances en las políticas y agendas para incorporar infraestructura TIC en todos los niveles educativos, y se dio mayor énfasis en los aspectos pedagógicos y de innovación. Si bien estas políticas permitieron ampliar el número de escuelas fiscales que cuentan con conectividad a internet sigue habiendo brechas urbano-rurales en el acceso y aún se presentan grandes desafíos en cuanto a la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, tal como lo reflejan los datos y estudios que se analizan a continuación.

En relación con la disponibilidad y uso de equipamiento e infraestructura, el Instituto Nacional Evaluación Educativa (2018) reporta que el 49,5% de los directivos señala que su institución educativa tiene escasez o inadecuada conexión a internet; 53,4% reportan ausencia o deficiencias de software computacional para la enseñanza y 51,5% en recursos audiovisuales; 40% no cuenta con equipos de audio y video y el 20,6% no tiene laboratorio de computación. Además, esta entidad encuentra una relación positiva entre mejor equipamiento e infraestructura y puntajes alcanzados en cuanto a niveles de logro de los estudiantes.

De acuerdo con el ranking global del Índice de Desarrollo de Banda Ancha (IDBA), en 2020 Ecuador ocupa la posición 54 en el ranking global de 65 países, con una reducción de 6 posiciones entre 2018 y 2020. Al considerar el clúster de países de América Latina y el Caribe, Ecuador ocupa la posición 15 de un total de 26 países; el país mejora su posición regional en el subíndice “políticas públicas y visión estratégica” ocupando la décima posición, lo cual refleja la importancia que las políticas TIC han adquirido en los últimos años; mientras que desmejora en lo relativo a “aplicaciones y capacitación”, con una ubicación en la posición 17 (Zavallos, Rodríguez y Gabarró, 2021).

Concerniente a la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas de clase, Salomé (2010, citado por León, 2012) encuentra que el 81% de los docentes ecuatorianos consideran las TIC como un recurso importante para perfeccionarse en forma continua y lograr así un desarrollo profesional permanente. Sin embargo, en un estudio sobre el uso de las TICs en las escuelas públicas de Ecuador, León (2012) concluye que “las TIC

modifican las estructuras de los centros escolares a nivel organizativo, sin que altere substancialmente las prácticas educativas del aula” (p. 1).

Por su parte Martínez Molina (2018) identifica factores externos e internos que inciden en el uso de las TIC por parte de los docentes de Educación Básica; entre los primeros constan la escasez de centros informáticos; de computadores para alumnos y docentes ya que cuando existen están a cargo de personal técnico ajeno a la docencia, “sobre todo en el nivel Inicial, donde se debe contar con equipos para satisfacer la curiosidad, aumentar el conocimiento y favorecer el aprendizaje significativo de quienes inician la educación formal” (p. 162); la falta de materiales didáctico (software); de conexión a internet; de programas de capacitación y actualización del maestro. En cuanto a los factores internos destaca deficitarios conocimientos de los docentes en cuanto al manejo y utilización de las TIC en el campo de la enseñanza y aprendizaje de los menores, acarreándole inseguridad, estrés y baja motivación para su utilización con los niños, unidas muchas veces a la edad y resistencia al cambio (Martínez Molina, 2018). Según Riera y otros (2005, citado por Gualavisi, 2019) los procesos de cambio generan expectativas, pero también temores, entre estos últimos los docentes suelen temer un aumento en el tiempo que deben dedicar a la preparación de clases en la que utilizan las TIC y la preocupación sobre qué modelo pedagógico utilizar.

En una interesante investigación que diagnosticó el grado de competencia digital (en las dimensiones Pedagógica, Técnica, Desarrollo Profesional, Gestión Escolar y Ética) del profesorado de Educación General Básica del Cantón Loja (población de 4.539 docentes) a través de un cuestionario auto-administrado (con la presencia de encuestadores para resolver dudas) a una muestra de 357 docentes de establecimientos públicos y privados (25% de la muestra), Valdivieso y González (2016) hallan que “el nivel de competencia digital docente es bajo, pero no nulo pues existe una tendencia hacia la integración curricular de las TIC especialmente de docentes menores de 30 años y egresados de institutos pedagógicos” (p. 57). Los docentes se auto valoran como más competentes en la dimensión técnica de las TIC y menos competentes para su inclusión en la práctica en el aula (dimensión pedagógica-didáctica); esta última dimensión, que requiere mayores niveles de complejidad, está positivamente asociada con el nivel de titulación de los docentes; y en ninguna de las cinco dimensiones analizadas se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los centros públicos y privados. Las autoras concluyen que los docentes de educación básica necesitan formación pedagógico-didáctica para la integración curricular de las TIC en el aula pues la literatura coincide en señalar la importancia del componente pedagógico por sobre el tecnológico (Valdivieso y González, 2016).

En otra investigación realizada antes de la pandemia en la zona 7 de educación (Loja, El Oro y Zamora Chinchipe) para identificar las herramientas tecnológicas de hardware y software utilizadas por los docentes en su tarea pedagógica, en instituciones de EGB y Bachillerato de 744 escuelas urbanas, los autores hallan que casi todos los docentes tiene conocimientos básicos de las TIC; en relación a competencias más avanzadas casi todos (96%) manejan

redes sociales, pero el 68% no conoce aplicaciones específicas para su materia y existe desconocimiento sobre cómo manejar bibliotecas virtuales (42%) y entornos virtuales de aprendizaje (41%). “El 60% de los docentes opina que su desempeño en el manejo de las TIC es muy bueno o excelente, mientras que el 36% estima que es bueno y el 4% regular”. Entre los factores señalados por los docentes que dificultan el uso de las TIC como recurso didáctico constan la falta de materiales educativos digitales, de equipamiento TIC y de conectividad en la institución y la falta de apoyo técnico (Rodríguez, Vallejo y Landin, 2021).

El autoaprendizaje aparece como la forma más común de formación en el manejo de las TIC (78%), seguido de cursos pagados con recursos propios (50%) y cursos del Ministerio de Educación (49%). Solo la mitad de los docentes utiliza el laboratorio de computación de la institución educativa para sus clases, ya que la mayoría (81%) usa sus propios recursos tecnológicos para el trabajo en clase. Los principales dispositivos utilizados por los docentes como apoyo didáctico en sus clases son el computador (90%), el proyector (72%), el teléfono móvil inteligente (66%), Tablet (14%) y pizarra digital (9%) y el 3% de los docentes no utiliza dispositivos. En su mayoría las TIC son utilizadas para la explicación de contenidos (83%), hacer ejercicios en clase (49%) y evaluaciones (32%) y la mayoría de los docentes las utiliza entre menos de una hora a dos horas por semanas (Rodríguez, Vallejo y Landin, 2021).

En cuanto a la utilización de las TIC en la educación inicial en Ecuador, Sacoto, Cádenas y Castro (2018), en base a su experiencia fundamentada en las prácticas preprofesionales, buscan concientizar sobre cómo la tecnología afecta el desarrollo integral del niño, puesto que si bien las TIC sirven como una estrategia atractiva para trabajar en el aula con los niños su uso excesivo repercute de manera negativa en su desarrollo: obesidad y diabetes infantil, trastornos de déficit de atención e hiperactividad, retraso en el desarrollo de las habilidades motrices, retraso en el lenguaje, retraimiento social. Las autoras señalan la importancia de que los niños dediquen tiempo para el movimiento, la exploración, al contacto con la naturaleza y a interactuar directamente con otros niños de su edad para su adecuada adaptación al medio que los rodea. A sabiendas de que en la actualidad la tecnología se ha convertido en una herramienta básica y resulta muy atractiva para los niños, las autoras aclaran que la utilización de la tecnología es positiva, pero siempre y cuando exista una mediación por parte de los adultos para su buen uso.

Paralelamente a la incursión de la tecnología en la educación, a través del accionar del Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (MINTEL) como son la estrategia Ecuador digital, la política de Gobierno Electrónico, el Plan Nacional de Telecomunicaciones y Tecnologías de Información del Ecuador 2016-2021, las TIC, en particular el acceso a internet, permearon la sociedad en su conjunto (Guerrero y Bustamante, 2020).

Según la encuesta multipropósito del INEC (2021), en relación al acceso a internet en el hogar, que en el marco de la educación en casa impuesta por la pandemia adquirió especial

relevancia, a nivel nacional en diciembre 2020 el 53,2% de los hogares contó con este servicio, esto es 7,7 pp. más que en el 2019 empero aún persiste una brecha de 27 pp. entre el área urbana (61,7%) y el área rural (34,7). Sin embargo, en diciembre 2020 el porcentaje de la población de 5 años y más que utilizó internet en los últimos 12 meses fue de 70,7%, esto representa 30,4 pp. más que en 2013; el mayor crecimiento se dio en el último año (11,5 pp. más que en 2019), lo cual refleja el esfuerzo realizado por las familias para estar conectadas durante la pandemia. A pesar del avance de los últimos 7 años, persiste una brecha de 20 puntos porcentuales entre el área urbana (donde 77,1% usa internet) y el área rural (56,9%). De las personas que usan internet a nivel nacional en 2020, el 86,1% accede desde su hogar, 18 pp. más que en el 2019. En este último año otras opciones representativas de acceso fueron el trabajo (11,7%), los centros de acceso público (9%), las instituciones educativas (5,1%) y la casa de otra persona con 4,5%; opciones que se redujeron en 2020 debido al confinamiento, excepto casa de otra persona que se mantuvo. En el 2019, el uso de internet en los centros públicos (17,4%) y las instituciones educativas (9,9%) en el área rural casi triplicaba el de las áreas urbanas (6,5% y 3,7%, respectivamente) (INEC, 2021), indicando que en las áreas rurales estos lugares permitían compensar en parte la falta de acceso en los hogares. No obstante, a nivel rural estos dos lugares de uso de internet se habían considerablemente reducido desde el 2014, al haber sido compensados por el mayor uso desde el hogar y desde la casa de otra persona que en 2020 alcanzaron 81,7% y 8,6%, respectivamente (INEC, 2021).

En 2020, el analfabetismo digital (personas de entre 15 y 49 años que no tienen celular activado y no han utilizado ni computadora, ni internet en los últimos 12 meses) fue de 10,2%; donde el nivel de analfabetismo digital en el área rural (16,8%) más que duplica el del área urbana (7,5%) (INEC, 2021).

5.4 La educación en línea en Ecuador durante la pandemia

Con el advenimiento de la pandemia y el cierre de los establecimientos educativos se tuvo que migrar de la educación presencial a la educación en línea. En este marco el Ministerio de Educación puso en marcha el Plan Aprendamos Juntos en Casa que se concretó a través de fichas pedagógicas semanales que constituían la base principal de las planificaciones semanales. El Plan también daba orientaciones para que los docentes adapten las fichas de aprendizaje al contexto y necesidades de los estudiantes y las implementen a través de la metodología del juego-trabajo en coordinación y con el apoyo de los padres de familia.

Si bien para otros niveles de educación el Plan estableció un currículo priorizado para garantizar contenidos mínimos de aprendizaje; los lineamientos del ámbito pedagógico curricular del plan estipulan que “el currículo de Educación Inicial y Preparatoria no ha sido priorizado ni compactado toda vez que es integral e integrador, se trabaja de manera

articulada los ejes y los ámbitos” (Ministerio de Educación, 2020a, 4), establecidos en el currículo de 2014.

Dada la diversidad de situaciones familiares en el ámbito de infraestructura tecnológica con el fin de llegar a los niños de todos los hogares la socialización de las fichas pedagógicas se realizó a través de una diversidad de medios tales como la plataforma Plan Educativo COVID-19 del Ministerio de Educación (con posibilidad de descargar las fichas digitales), mensajes de *WhatsApp* o SMS, a través del programa de televisión “Aprender la Tele” y cuñas radiales que desarrollan distintos contenidos escolares; así como fichas impresas para llegar a las familias de los niños de las zonas más apartadas o sin acceso a internet (Ministerio de Educación, 2020).

Desde el Ministerio también se instó a los docentes de educación inicial a participar en los encuentros virtuales de las Redes de Aprendizaje y a conformar círculos de estudio con el fin de fomentar el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias.

Para que los docentes puedan seguir capacitándose en habilidades digitales durante la pandemia, se mantuvo activa la plataforma de formación profesional “Me capacito”, la cual se amplió con formaciones para el uso y manejo de TIC, como por ejemplo el curso de autoaprendizaje para docentes “Mi Aula en Línea”, diseñado en conjunto con la Universidad Central del Ecuador, cuyo objetivo es desarrollar competencias para la gestión de un espacio de aprendizaje en entornos virtuales (Ministerio de Educación, 2020).

En cuanto a la exposición a las pantallas en la educación inicial en línea el Ministerio adoptó las recomendaciones de la Academia Americana de Pediatría que recomienda menos de una hora diaria para los niños de entre 2 y 5 años.

Posteriormente, en una segunda fase se estableció un plan de retorno educativo progresivo y voluntario a clases simipresenciales, mediante aprobación del Plan Institucional de Continuidad Educativa.

El cierre de los servicios de cuidado y educación inicial ha hecho que la continuidad de los procesos de aprendizaje se vuelva más dependiente del bienestar material de los hogares (de su acceso a tecnología y recursos), del tiempo y disponibilidad de padres y cuidadores para apoyar los procesos de aprendizaje, de sus habilidades pedagógicas (Osorio y Cárdenas 2021) y tecnológicas; y varias familias no contaban con estas condiciones económicas, materiales, tecnológicas para responder a las nuevas exigencias planteadas por el sistema educativo, ni estaban preparadas para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Una primera barrera para la implementación de la política de educación en línea en los territorios fue la falta de acceso a internet y dispositivos por parte de las familias, particularmente en las zonas rurales, pero no exclusivamente. De acuerdo con el Informe de Monitoreo de la Situación Educativa durante la emergencia sanitaria llevada a cabo por

UNICEF (2020), en noviembre de 2020 se tenía el siguiente diagnóstico de la educación inicial:

- 73,8% de los hogares con niños en educación inicial cuenta con acceso a internet; de quienes tienen internet el 75,2% accede a través de la contratación del servicio (plan), 13,3% gracias a algún vecino.
- 15,2% de niños de educación inicial dispone de una computadora o Tablet de manera exclusiva para sus estudios y un 24,8% adicional accede de manera compartida.
- 4,5% de los niños matriculados en educación inicial no pudieron acceder a la educación en línea/a distancia; entre las principales razones del abandono escolar mencionadas a nivel nacional constan no tener internet o equipo de computación (29,7%), falta de recursos económicos/trabajo (28,1%), falta de cupo (10,2%).
- 32,4% de los niños de educación inicial accede a las fichas de experiencias de aprendizaje puesta a disposición por el Ministerio de Educación.
- En el nivel inicial 56% nunca ha visto el programa educativo Aprender la Tele y el 12,4% lo ha visto más de 4 veces en la última semana. A nivel nacional el 65,2% de los docentes valora este programa de manera positiva.

Tabla 7: Indicadores de acceso a internet, dispositivos y recursos educativos por parte de los hogares con niños en educación inicial, junio y noviembre de 2020 (en porcentaje)

Desagregación de indicadores	Acceso a internet en el hogar		NNA matriculados que no se encuentran estudiando		Disponibilidad de computadora o Tablet para los estudios (noviembre)		Disponibilidad de textos, cuadernos o fichas provistos por la IE	Frecuencia con la que vio el programa Aprender la Tele en la última semana (noviembre)	
	Junio	Nov.	Junio	Nov.	Exclusiva	Compartida	Noviembre	Al menos 1 vez	4 o más veces
Nivel educación inicial	66,8	73,8	8,4	4,5	15,2	24,8	32,4	43,9	12,4
Nacional	67,2	79,0	3,1	2,1	20,6	32,6	79,4	38,6	10,8
Área urbana	70,7	82,4	3,4	2,2	21,7	35,9	80,0	38,9	11,1
Área rural	54,4	68,2	1,6	1,4	17,2	22,3	79,2	37,9	9,9
Sostenimiento público	61,9	74,8	3,2	1,8	12,9	29,1	85,5	40,3	11,2
Sostenimiento privado	91,1	93,5	1,9	2,7	47,8	44,8	58,2	32,5	9,5

Régimen Costa	63,9	75,9	4,6	3,2	17,8	27,8	84,0	41,7	10,9
Régimen Sierra	72,2	83,1	0,9	0,5	24,3	38,9	73,3	34,6	10,8
Educación bilingüe	37,6	59,1	2,0	2,0	12,0	21,1	73,6	35,3	9,9
Educación especial	61,0	65,4	9,1	5,7	8,9	17,3	46,1	44,4	16,3
Movilidad humana	61	62,3	6,8	4,1	7,4	12,8	77,1	35,6	10,5

Fuente: UNICEF Ecuador (2021). Monitoreo del Sistema Educativo en la emergencia sanitaria COVID-19.

- Los tres principales medios utilizados por los docentes para la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de educación inicial son el *WhatsApp* (75,3%), video llamadas por internet a través de *Zoom*, *Skype*, *Teams* y otros (57%) y llamadas telefónicas (11,9%).
- 41,7% de los docentes se comunica todos los días con los niños; el 22,6% algunos días por semana y el 16,8% una vez por semana.
- 22,6% de los niños de educación inicial recibe en promedio menos de 30 minutos diarios de clases; 39,2% entre 30 minutos a una hora diaria de clases; el 15,8% recibió una a dos horas diarias y un 14% habitualmente no recibió clases.
- 35,6% de padres perciben que en el actual proceso de aprendizaje a distancia los niños están aprendiendo menos que antes y un 2,3% que no están aprendiendo nada.
- 79,9% de los padres opina que los docentes hacen todo lo posible por enseñar a los niños de educación inicial, el 16% piensa que lo intentan pero que en las actuales circunstancias es muy difícil, mientras que el 4,1% cree que hacen poco o ningún esfuerzo por enseñarles.
- En cuanto a si los padres estaban de acuerdo en combinar las clases desde casa con clases presenciales, en noviembre de 2020 el 69,7% estaba en desacuerdo y solo el 13,6% estuvieron de acuerdo; el 81,2% de los padres de los niños opinaba que no debían regresar a clases presenciales hasta que exista la vacuna (UNICEF, 2020).

Si bien en el transcurso de la pandemia hubo esfuerzos de numerosos organismos internacionales, ONG y juntas parroquiales para mejorar la situación de acceso a internet tal como lo refleja, por ejemplo, el aumento a nivel nacional de la conectividad de los hogares con NNA matriculados en la educación intercultural bilingüe que pasó de 37,6% a 59,1% entre junio y noviembre de 2020, esto no fue suficiente para acceder a la educación en línea y persisten brechas entre los hogares de NNA matriculados en IE públicas (74,8%) y los que acceden a establecimientos privados (93,5%) (ver tabla 1, columna de “acceso a internet en el hogar”, UNICEF Ecuador, 2021).

En este contexto, Aguilar-Gordon (2020) plantea la educación virtual como un factor de desigualdad social, que a su vez devela la precariedad en el diseño de las políticas educativas para la era digital, donde algunas instituciones educativas contaban con herramientas tecnológicas y docentes calificados en el uso de las TIC, “mientras que otras instituciones

como las del sector público no priorizaban en procesos de formación docentes relacionados con la innovación tecnológica, lo cual se evidencia en la deficiencia del uso de las TIC” (Aguilar-Górdon 2020, 218). En un conversatorio de la radio online de la Universidad Salesiana “se manifestó que el sistema online está funcionando más en el sector particular, el sector fiscal tiene otra forma de funcionar, (...) a través de fichas de autoaprendizaje ... que llegan a los estudiantes una vez a la semana” (Conversatorio *Adaptabilidad en la educación en tiempo de COVID*, julio 2020: 1, citado por Aguilar-Górdon 2020, 218). A esto se suma que los padres carecen de preparación en la formación escolarizada de sus hijos de educación inicial, de formación en el uso de TIC y de la paciencia requerida para acompañar su proceso de aprendizaje, lo que aunado a la difícil situación económica que atravesaron varias familias puede desencadenar exceso de estrés, altos índices de violencia y de agresión. El factor económico y la brecha digital se han convertido en los causantes de la deserción escolar (Aguilar-Górdon, 2020).

En una investigación que buscó conocer los procesos de comunicación-interacción entre los actores educativos durante la emergencia sanitaria, en la que participaron 96 docentes (29 indígenas y 65 mestizos) de establecimiento educativos de los diversos cantones de la Provincia de Orellana, en la que se analizó la conectividad, las competencias digitales y la práctica educativa, Hidalgo, Paguay y Tomalá (2020) hallan que durante la pandemia la educación se desarrolló en un escenario limitado por la conectividad e infraestructura tecnológica de la zona. A esto se agrega que la mayoría de los docentes poseen un nivel medio y bajo en las competencias digitales para emplear tecnología (manejo de ofimática, uso de base de datos, plataformas educativas y comunicación digital); así por ejemplo solo el 32,3% gestiona recursos digitales para apoyar el proceso de aprendizaje. Para comunicarse con sus estudiantes, brindar apoyo y acompañamiento académico, solo el 27% utiliza videoconferencias a través de *Teams*, plataforma dispuesta por el Ministerio que permite una adecuada interacción en el proceso educativo; el resto de docentes utiliza la vía telefónica y mensajes de texto (57,3%) y el 15,6% realiza visitas domiciliarias, acciones que se ven limitadas por el costo y riesgo al contagio. Desde la perspectiva de los docentes esta situación produce dificultades para la comunicación-interacción entre docentes y estudiantes.

En un estudio que analizó las percepciones sobre los retos de la educación inicial en tiempos de pandemia de 5 docentes y 100 padres de familia de niños de 3 y 4 años del servicio SAFPI de la ciudad de Azogues, Fajardo-Campoverde y Castro-Salazar (2021) encuentran que la nueva modalidad educativa en línea exigió mucho involucramiento por parte de los padres lo cual provocó conflictos y fuertes discusiones al interior de las familias. Además, a la pregunta de si la educación virtual es positiva para su hijo, el 40% de los padres opinan que ‘a veces’ y 18% ‘casi nunca o nunca’, solo el 42% tiene una visión más favorable sobre la educación virtual, lo cual deja al descubierto que no se tiene suficiente confianza en esta modalidad educativa. Asimismo, luego de transcurrido un año de pandemia el 43% de los padres de familia se sentían ‘poco preparados’ para asumir la responsabilidad de la educación de su hijo durante la pandemia y un 21% ‘casi o nada’ preparados. Por el lado de los docentes

SAFPI al preguntarles si las herramientas tecnológicas les habían permitido comunicarse de manera eficiente y oportuna con sus estudiantes, el 40% señaló que ‘a veces’, lo cual revela las dificultades que tuvieron para permanecer en contacto con sus estudiantes; además el 80% señaló que el uso de las herramientas tecnológicas se convirtió en un desafío frente al aprendizaje de los niños, lo cual revela que no contaban con la suficiente preparación para la modalidad de educación en línea.

5.5 Educación inicial en línea e híbrida durante la pandemia

5.5.1 Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea

Conectividad, dispositivos digitales, espacio de trabajo

De manera general, las docentes contaban con computadora e internet antes de la emergencia sanitaria ya que eran instrumentos necesarios para su trabajo o estudios; algunas habían accedido a una computadora gracias a un programa del Ministerio de Educación. Sin embargo, la llegada de la pandemia exigió que mejoren su equipamiento y sobre todo la conectividad, puesto que al tener que compartir internet con otros miembros del hogar la calidad de la conexión no siempre permitía realizar todas las actividades docentes. En particular, en ciertas localidades de Quito y Portoviejo aún persisten problemas en las videoconferencias debido a que son más demandantes de conectividad; las desconexiones e interrupciones de la clase son particularmente negativas en el caso de los niños pequeños ya que volver a recuperar su atención es bastante complejo. Si bien antes de la llegada de la pandemia algunas docentes habían accedido a tecnología a través del Mineduc, todas las mejoras en infraestructura tecnológica realizadas durante la implementación del Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa, como la compra de equipos y la ampliación de banda ancha para acceder a las videoconferencias, corrieron por su cuenta.

el recurso tecnológico que le digo, nos dieron las computadoras pero eso fue 2 años antes de la pandemia, con las computadoras estamos como 4 o 6 años, sí me sirve hasta ahorita” (2CDO1-40).

tenía un internet que era súper malo, (...) tuve que pasar por dos empresas más de internet, y como damos clases yo quedaba mal y yo no quería quedar mal, estuve como 2 meses que pase mal, y por último ya me conseguí un excelente internet y estoy con ese (2CDO2-40).

(...) sí porque se corta, entonces volverle a tomar al niño de cuatro años la atención es súper complicado, (...) toca empezar a buscar juegos para otra vez retomar el tema que nosotros nos quedamos” (9QDO7-33).

a veces la señal de Internet no es muy buena (...) en ese momento nos saca de *Teams*, sí se nos va la señal que nos deja a veces con la clase un poquito así a medias o tenemos que volver a conectarnos (4PDO1-4).

Al inicio de la pandemia, en la oferta SAFPI no todas las docentes contaban con una computadora de uso exclusivo y adecuada conexión a internet para poder impartir educación en línea, por lo que en ciertos casos el celular se convirtió en el principal instrumento de trabajo; no obstante, en el transcurso de la pandemia se hicieron esfuerzos para mejorar la infraestructura tecnológica.

(...) lo tenía antes de la pandemia (...), tenía la compu pero ya pedía cambios y esto de la pandemia nos cogió de bajada en realidad y no se podía, como la compu no funcionaba, nuestro medio de trabajo fue el celular en realidad este año (...) recién la renové (...). Ahorita ya es de uso personal porque la otra compu la usaba mi hermano (...) que es docente, (...) mi hija, mi primita, mi tía, mi hermana, era una compu comunitaria. (...). Estaba mal porque se cayó la señal, si no era por el plan que yo tengo no podía dar clases, se caía cada rato la señal que tenía en casa, pero de ahí la que me salvaba a mí era la de el celular (9QDS2-31).

(...) cuando hay muchos dispositivos conectados, no puedo dar la clase virtual, porque estaba mi hija, (...) entonces se me dificultaba dar por eso tenía que utilizar megas” (4SDS2-38).

Es que por ratos se colapsan y sí se tiene muchos problemas, porque bueno cuando ya estaba dando clases virtuales colapsaba y los niños se quedaban ahí como que, yo me volvía a conectar y qué pasó, como son pequeñitos no entienden, entonces sí era complicado la conectividad, no sé por qué falla bastante el internet aquí (3RDS1-30).

En cuanto a disponer de un lugar tranquilo para impartir las clases en línea, las docentes no siempre cuentan con un espacio de trabajo exclusivo, sino que tienen que compartirlo con otros miembros del hogar.

(...) nos tocó cambiar, porque era mi departamento de dos habitaciones, entonces mi hijo en clases, yo en clases, en tan pequeño espacio, él me escuchaba mí, yo le escuchaba a él y era un rebullicio. Entonces nos tocó financiarnos, cambiarnos a un departamento más grande, para yo tener mi espacio, mi hijo tener su espacio y desarrollarnos bien, porque sino eran confuso las clases, tanto de él, como las mías” (3RDS1-30).

Bueno yo no tengo un lugar específico para dar mis clases virtuales a veces se cruza mi esposo, mis hijos y la bulla, todo eso nos afecta (3ADO1-57).

Para mí es cómodo (...) más que todo con los niños de inicial que quieren que la docente no esté solo sentada, porque en primero de básica es un trabajo muy diferente al de inicial, en el inicial es movimiento, es más música, entonces necesitaba un espacio más amplio, entonces ya no era simplemente la mesa, entonces donde estoy es más amplio y me permite movimiento (9QDO3-45).

Nudos críticos para acceder a la educación en línea

Una primera barrera para la implementación de la educación en línea en los territorios fue la conexión a internet. El problema de la conexión se dio más por el lado de la falta o mala conectividad de las familias que por el lado de las docentes, aún sí, como se vio en el punto anterior, la calidad de la conectividad que disponían las docentes no siempre era suficiente para las clases en línea. En el caso de las familias también jugó el hecho de tener que compartir los dispositivos entre varios hermanos.

Sí se complicaba, primero por la conectividad, segundo por el trabajo de los papás, habían papás que no podían conectarlos y son niños pequeños, algunos ni pueden conectarse con nosotros, y también un factor que incide es que son varios hermanos no tienen dispositivos y a los papitos es una pena, pero les pesa más el que está en cuarto, el que está en quinto, el que está en la escuela que el que está en inicial” (9QDO6-37).

(...) primeramente, porque el acceso a internet no todo lo teníamos, pero yo en mi caso sí lo tenía antes de la pandemia, pero en el caso de los padres de familia, ellos tuvieron que (...) comenzar a tener un plan de Internet, no toda la situación económica de ellos era buena, como para poder (...) tener acceso a Internet, este, a muchos de ellos, este, uno tuvo que hacerles llegar la ficha físicamente o explicarles a través de una llamada la actividad, porque no se podían conectar en las clases (4PDO1-48).

Similar situación se da en el SAFPI

El acceso al internet porque yo tenía el internet, pero ellos por ratos no, por lo general ellos ponían las megas para tener la clase, entonces había días que de pronto no tenían el dinero y no ponían megas, y por ende ya no se conectaban, ya no me respondían, y a veces ya de vergüenza ya no me contestaban las llamadas entonces tenía yo que insistirles, insistirles, mandarles mensajes decirles, no pasa nada ya les justifico, pero respóndame conéctense, entonces vuelta volvían otra vez (3RDS1-30).

En este contexto, en lo relativo al acceso a la educación a distancia durante la pandemia podemos distinguir cuatro principales situaciones: a) la de las zonas urbanas que pudieron implementar educación en línea a través de plataformas de videoconferencia a la cual se conectaban la mayoría de los alumnos; b) la de las zonas urbanas y de algunas comunidades rurales donde apenas la mitad de los niños podían conectarse a las clases en línea y fue necesario complementar con educación en línea asincrónica y/o distribución de guías de

estudio impresas a los hogares; c) la de las zonas rurales que no pudieron implementar educación en línea por la falta de internet en la zona y distribuyeron guías de estudio impresas a los padres; y d) finalmente, la situación en que se perdió totalmente el contacto con los estudiantes. A continuación, detallamos cada una de estas cuatro situaciones que se dieron tanto en el servicio ordinario como en el servicio extraordinario SAFPI.

a) La mayor conectividad de las zonas urbanas permitió que los docentes puedan organizar clases por videoconferencia a la que la mayoría de los alumnos lograba conectarse; este fue el caso de algunas IE de Quito y Riobamba. Con los alumnos que no lograban seguir las clases sincrónicas se mantenía contacto a través de llamadas al celular, videollamadas por *WhatsApp*, mensajes de texto y del envío de material digital (guías, videos).

(...) sí, a través de *Zoom*, (...) de 25 tuve contacto con veinte y tres, pero solo se conectaban entre 17 y 19, los otros tres niños ya era la llamadita el fin de semana o la videollamada también con las guaguas (9QDO2-51).

(...) trato de mandar tips a los padres por el *WhatsApp*, (...) para los padres que no ingresaron (...) a la clase de hoy les envío (...) toda mi planificación, envío al padre que empecé primero con esta canción de saludo, póngale la canción, visualice para que el niño aprenda la canción con ustedes, hago la rima todo le explico al padre porque él no estuvo en clase me toca explicarlo es doble trabajo para mí (9QDO7-33).

b) En ciertas zonas urbanas de Quito y Portoviejo, así como en zonas rurales de Alausí y Cangahua una parte de los niños no pudo acceder a las clases por videoconferencia dadas las dificultades socioeconómicas de las familias y su repercusión en la conectividad; la falta de dispositivos en el caso de los hogares con varios niños; y la imposibilidad para algunos padres de acompañar a sus hijos en las clases en línea. Así, muchos niños siguieron las clases de manera asincrónica y se procedió a distribuir guías impresas a las familias sin internet. En el caso de una escuela rural de la parroquia Cangagua también se implementaron clases virtuales en línea y visitas a las familias; estas últimas terminaron convirtiéndose en clases presenciales en el hogar donde la docente realizaba actividades con el niño, pero los participantes quedaron expuestos al riesgo de contagio.

Manejamos nosotros la plataforma *Zoom*, en este caso personalmente tenía un grupo de 27 niños (...) de los cuales sólo podían acceder 15 o 16 a las clases por la situación de la parte económica y luego también un poco de los papitos que no había quien pueda ayudarles a los niños a ingresar porque como ya empezaron a trabajar se les dificultó esta situación; los niños que no podían acceder a las clases en este caso yo le enviaba las actividades lo que tenía que hacer detallando cada actividad entonces ellos la tenían que hacer y enviar la evidencia (...) o si se le dificulta el internet estamos manejándonos con 2 veces al mes para atención al padre de familia de forma presencial, de forma virtual prácticamente todos los días, prácticamente después de

las clases tenemos ahí las inquietudes y los papitos cualquier inquietud están enviando mensajes o llamando (9QDO5-43).

Sí durante la pandemia el número de los alumnos sí fue afectado ya que no todos entraban a las clases virtuales. Bueno yo tenía 16 niños a mi cargo de todos solo entraban 8 y (...) a los niños que no podían conectarse a las clases lo que he hecho es llegar a las casas y eso lo han hecho los compañeros docentes y también nos ayudada junta parroquial llevando la planificación para los niños (3ADO1-57).

(...) por ejemplo el año anterior, como tenía un gran grupo que no tenía asistencia a la sincrónica, realizamos videos y mandábamos también con un tipo de explicación de la técnica de la clase para que ellos puedan orientarse por *WhatsApp* (9QDO6-37).

(...) tuve el año anterior 20 niños, el hecho de que no se conectaban no quería decir que como docente no se conectó, (...) nosotros íbamos a su casa, nosotros hicimos territorio durante la pandemia claro siempre bien cubiertos (...) Entonces les dije a mi familia, mis hijos y también salieron positivos (...), entonces por eso dejé un mes de salir a las clases de territorio pero seguía dando las clases virtuales, a los papitos no les dije que yo estaba con el Covid, simplemente les dije que estaba un poquito delicada de salud” (2CDO1-40).

c) En la zona rural de Cacha no fue posible impartir educación en línea debido a la falta de internet del sector, por lo que en esta localidad la continuidad educativa se dio a través de llamadas a teléfono convencional y la entrega semanal de guías impresas que los docentes se encargaron de hacer llegar a las familias. Si bien en Cacha Obraje en el transcurso de la pandemia varios padres adquirieron un celular y pudieron recibir algunos recursos educativos por *WhatsApp*, nunca tuvieron clases sincrónicas en línea.

Aquí no tiene internet este sector entonces con los niños teníamos que estar ahí, entonces en todo tiempo de pandemia nosotros venimos a dejar las guías y a, a recibir trabajos de la semana, así. Veníamos dos veces a la semana (3CHDO1-51).

Acá no hay internet, primer lugar, no hay internet, no hay medios para poder nosotros estar muy cerca con nuestros alumnos, por lo tanto nosotros hemos optado como red de docentes, hemos hecho guías propias en dos idiomas, idioma quichua y también así mismo español, cosa que el niño pueda acoger pueda aprender en su propia lengua y también con sus padres dialogando, hablando, entonces estas guías nosotros hemos hecho los días martes y miércoles y cosa que el día viernes o sino la primera hora del día lunes teníamos que venir a dejar a cada niño que no tiene conectividad” (3CHDO2-52).

Como madre y padre me gustaría enseñar a mis hijos, muchas veces por no saber leer y escribir bien me dificulta ayudar en sus tareas (...). Durante la pandemia mi hijo

solo recibió guías pedagógicas que el profesor venia entregar en la casa y eso debíamos entregar cada semana y mi hijo no se adaptó bien ya que no había quien guie en sus deberes (3CHTO2-39).

d) Finalmente, hubo casos en que se perdió totalmente el contacto con algunos niños, ya sea por dificultades socioeconómicas de los padres, por el retorno de las familias a sus comunidades de origen o por el escaso compromiso de los padres, lo cual imposibilitó garantizar su derecho a la educación.

(...) tuve 25 niños de acuerdo al CATS, pero solo 22 asistieron, prácticamente tuve tres niños que no pudimos contactar, les buscamos, estaban aquí inscritos, pero no hubo contacto con ellos (9QDO2-51).

Cómo les explicaba tocaba ir a buscarlas en la casita, pero fueron solo personas extranjeras, porque los que están aquí de Ecuador la tía, la prima, aunque sea para ir a coger el internet prestado, (...) tal vez por ese lado los extranjeros no tuvieron esa ayuda” (9QDO7-33).

había unos 3 niños por ejemplo de los 21 que tenía ese rato, no ingresaba (...) ya de aquí de la ciudad había salido ya a sus comunidades. (...) Ahorita por ejemplo en inicial 2 estamos con 16, ajá yo creo que sí tuvimos un bajón, bastantísimo como quien dice. Antes de la pandemia, por ejemplo, nosotros teníamos tres paralelos en cuanto al inicial 2, y ahorita estamos apenas con dos, y de la misma forma el número de niños en cada paralelo (...) estaba 22,24 y ahorita estamos apenas (...) con 16 niños en cuanto a mí paralelo” (3RDO1-32).

Las docentes SAFPI tuvieron las mismas dificultades con algunos niños:

34, terminé el año con 32 oficiales y dos como ya le digo no los recuperé, otros también que se me retiraron, pero les recuperé, porque me fui a la casa a preguntar qué había pasado, ahí me habían contado que se les había perdido el celular, que no habían recuperado el número y nuevamente volvimos a entrar en contacto (3RDS1-30).

Los relatos de las docentes dan cuenta de que hubo situaciones diferenciadas en cuanto al acceso a la educación en línea en detrimento de los niños cuyas familias están en peor situación socioeconómica y carecen de adecuada conectividad, por lo que durante la emergencia sanitaria las disparidades en el acceso a la educación y aprendizaje de los niños se agudizaron. Si bien estamos de acuerdo con Aguilar-Gordon (2020) que plantea la educación en línea como un factor de desigualdad social, pensamos que es necesario afinar el análisis de la disparidad instituciones públicas vis a vis instituciones privadas. En efecto, tal como se ha documentado muchos niños de escuelas fiscales sí tuvieron acceso a clases sincrónicas por videoconferencia que facilitaron las interrelaciones docente estudiantes, así sean limitadas. En este marco, es importante analizar la brecha al interior de la oferta pública

de educación inicial, donde se aprecia un menor acceso a la educación en línea de los niños de las escuelas fiscales interculturales bilingüe rurales, pero también de ciertas IE de las zonas urbano-marginales, mismas que para continuar el proceso educativo tuvieron que recurrir a la modalidad a distancia tradicional de entrega de fichas impresas. Esto significó transferir la responsabilidad educativa en mayor proporción a aquellas familias que, debido a su bajo nivel educativo y a la agudización de su precariedad económica durante el confinamiento, estaban menos preparadas para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos que se les estaba demandando. Sin lugar a duda este nudo crítico está en la base de la reducción de la matrícula (en 14,5%) y del incremento del abandono escolar que fueron documentadas por el Mineduc durante la emergencia sanitaria, y que afectaron particularmente la educación inicial.

Nudos críticos para el manejo del aprendizaje en línea

El mayor reto que los docentes tuvieron que enfrentar para asumir la nueva modalidad de aprendizaje en línea se relaciona con el uso de las TIC, más particularmente de las plataformas digitales. En este ámbito se percibe una diferencia etaria en el manejo de la tecnología donde las más jóvenes cuentan con mayores habilidades digitales; para las de mayor edad la virtualidad fue bastante estresante y frustrante, significó un enorme esfuerzo en horas de trabajo extra que en ciertos casos afectaron la salud de las docentes. Otro importante desafío fue manejar la relación con los padres de familia cuyo rol se volvió fundamental para acompañar el proceso de aprendizaje en casa.

Para mí no porque sí estoy activa en la tecnología, pero tengo compañeras que no son de mi edad, yo soy la menor de todas, entonces a ella sí se le dificulta la tecnología de manejo de la página Excel, y todo eso, (...) yo no he tenido ningún inconveniente, pero si hay compañeras, el uso de la tecnología afecta mucho (...) pero igual no se están quedando porque nosotros le ayudamos (...) y van aprendiendo junto con nosotras (9QDO7-33).

Bueno como dije al inicio para todo esto fue algo nuevo de pasar de la presencialidad a la virtualidad, y la adaptación también fue muy difícil, y además me afectó mucho mi salud ya que no sabía cómo poder llegar a los niños. Además, yo no sabía ni cómo descargar un video y por esta razón yo tenía que pedir ayuda mis hijos, como yo no manejaba la tecnología por los años que yo tengo y computación casi yo no sabía mucho, solo utilizado para hacer reportes (3ADO1-57).

(...) es un reto totalmente y eso que uno más o menos se puede dominar la tecnología, más o menos, hay casos de compañeras que ni prender el computador y eso ha sido bastante frustrante para ellas, yo me tomo como que la bandera de mis compañeras porque muchas de ellas están a punto de jubilarse, y ellas cuando expresan su sentir se le siente desesperación en la voz de ella, se siente esa impotencia de no entender cómo hacer (9QDO4-48).

El proceso de mediación pedagógica docente a través de la interposición de los cuidadores fue bastante complejo; esto aun cuando hubo disponibilidad por parte de las familias para asumir su rol de apoyo en el proceso de aprendizaje. Las dificultades provienen de una diversidad de situaciones tales como la carencia de habilidades tecnológicas de los padres, el bajo nivel educativo y la impaciencia hacia sus hijos, tal vez acentuada por la situación de encierro. Frecuentemente, los padres de familia soplan las respuestas a sus hijos irrespetando su ritmo de aprendizaje, o terminan haciendo parte de las actividades restringiendo la autonomía del niño en su implementación.

(...) fue bastante complicado sí me dio susto, y mucho, manejar las aplicaciones, (...) en la virtualidad (...) hay la parte de los representantes entonces uno al comienzo también sí siente la intimidación. Yo decía de mi parte incluso la parte como privacidad que uno tiene (...) para mí sí fue un reto poder manejar y dar las clases (9QDO5-43).

no sabíamos cómo se manejan las plataformas del *Zoom*, del *Teams*, no sabíamos cómo, qué hacer, cómo trabajar con *Canva*, con *Meet*, entonces nosotros lo que hicimos fue auto educarnos ya; dos a los padres de familia en casa ellos también fueron nuestros colegas, son nuestros colegas hasta el día de hoy, porque ellos nos ayudan y siempre les hemos solicitado paciencia, paciencia, porque a veces pierden la paciencia, si ellos con su hijo pierden la paciencia (2CDO2-40).

(...) obviamente que los papitos eh a veces hacen daño, porque ahora como están los niños chiquitos, así al lado como que ellos también ayudan, por eso a veces yo le hago notar que ustedes ya saben y ellos tienen que aprender, aunque responda mal, pero déjenle que ellos expresen sus sentimientos, expresen lo que ellos saben” (3RDO1-32).

En la educación inicial se vislumbra una brecha tecnológica entre las docentes que egresaron más recientemente de los institutos pedagógicos y aquellas de mayor edad, ya que su formación docente ocurrió en una época en que la formación profesional pudo realizarse sin el uso de dispositivos digitales y de mediación para el aprendizaje (Lucio et al., 2020). Esta situación se alinea con los hallazgos de Valdivieso y González (2016) en relación a las competencias digitales de los docentes de educación básica del cantón Loja y, de manera más general, a lo mencionado por Martínez Molina (2018) en su análisis de los factores internos y resistencias que inciden en la utilización de las TIC en el aula. Esta brecha etaria también da cuenta de la insuficiente formación continua en TIC de las docentes de educación inicial.

Más allá del manejo tecnológico y de los problemas de mediación pedagógica a través de los padres, las docentes refieren a la dificultad que representa captar la atención de los niños en la modalidad de aprendizaje en línea, por lo que apelan a diversos recursos.

(...) acá sumamente complejo las primeras clases el tratar de llamar la atención de cada niño en cada camarita, bueno la primera cuando salimos de pandemia teníamos

un grupo constituido, teníamos rutinas elaboradas, entonces se continúa fue mucho más fácil, pero iniciar un nuevo año fue sumamente complejo (9QDO6-37).

El desafío grande y llamar la atención al niño tras la pantalla, ese es el desafío más grande, porque conocimiento lo tenemos nosotros sabemos cómo son, pero a veces no le puedes tener más de 10 minutos explicándole algo, porque ya le perdiste, entonces lo que sí tratamos de ser más lúdicos los aprendizajes, de que salgan imágenes y les llame la atención, relacionado con la actualidad, por ejemplo el juyayay no lo sabe, pero se le pone con el Pikachu que esté bailando, él baila, entonces el acoplar lo actual con lo que nosotros queremos impartir, entonces algo así nos toca (9QDO7-33).

A pesar de los esfuerzos realizados por las docentes para que los niños pongan atención, algunos padres reportan que sus hijos se aburrían en las clases o estaban impacientes de que se terminen.

Al inicio entretenido, las clases, el conectarse, pero ya después ya se estaba aburriendo (...). Los primeros días sí, y en los últimos días, la primera media hora y la otra media hora ya tenía sueño y sueño, ahí cabeceaban todos, más que todo (2CTO2-34).

En lo primero sí, porque ella aprendió bastante con la profesora, pero después porque ya se me aburría ya se me quería ya ir, se me quería levantar de la mesa y tenía que estar ahí espérate un ratito ya acaba la clase, o sea la emoción de primero fue que ya tenía las ganas de ir a la escuelita, pero no sé imaginaba que iba a ir así (2CTO1-28).

El nudo crítico de captar la atención de los niños de 3 años en la modalidad virtual también es señalado por una docente SAFPI, quien terminaba dando clases a las madres.

En especial con los pequeñitos, o sea con mis pequeñitos yo daba la clase y yo me fijaba que el niño no me atendía sino la mamá, (...) o sea exagerando 5 minutos él se quedaban así fijo conmigo. (...) cómo empezamos actividades iniciales cantando los 5 minutos ellos estaban canta y canta y empezaba yo ya el tema, y cómo digo un ratito me prestaba atención y ya (...), pero es que son niños pequeñitos que no les podemos tener sentados ahí 40 minutos mirándole a la profe y por más que la profe presentaba videos, presentaba muñequitos, títeres (3RDS1-30).

Los testimonios de las docentes también reflejan cierto orgullo y satisfacción por el crecimiento profesional que significó superar los obstáculos para poder manejar el aprendizaje en línea. Por otra parte, reconocen que esto les abrió nuevas puertas, nuevas alternativas para enseñar y aprender y han adquirido una visión más positiva de la educación en línea.

Como les mencionaba es un reto porque ha habido muchas y complejas actividades didácticas que no las conocíamos, que tuvimos que incluso desde el hecho de manejar

una computadora que antes era lo básico, en cambio ahora después de eso aprender desde el manejo del *Zoom*, de cómo compartir una pantalla, de cómo rayar una pantalla, (...) sí fue estresante, pero al mismo tiempo fue gratificante (...). Sí fue emocionante para nosotros también que hay otras formas para aprender (9QDO3-45).

Al principio fue como un poquito duro, porque yo creo que no todos los profesores estábamos preparados como para impartir clases desde la virtualidad. (...) me ayudó mucho en mi formación como (...) docente, no me quede solamente en lo tradicional, amplié mi conocimiento, (...) o sea no se puede ver la educación virtual como algo negativo, sino también algo como positivo (4PDO1-48).

Yo tenía un terror a la computadora, pero ahora ya soy amiga de la computadora ya he aprendido muchas cosas me ha ayudado a crecer como persona es por eso que también me metí a estudiar en esto de la maestría (9QDO8-51).

Manejo de tecnología antes de la pandemia, capacitaciones sobre educación en línea y autoevaluación actual sobre el manejo de la educación en línea

Antes de la pandemia los docentes usaban muy poca tecnología como apoyo didáctico en las aulas de clase, los principales dispositivos utilizados eran la computadora o laptop, el *infocus*, la televisión y el DVD para la proyección de películas, videos de canciones y juegos; y grabadoras. Al parecer estos dispositivos no siempre estaban integrados en el aula de clase, sino que había que desplazarse al centro de cómputo, aspecto que sin duda actuó en contra de una integración más espontánea en tanto apoyo didáctico. Dada esta situación los docentes no se sentían preparados para asumir la educación en línea.

Muy poco se puede decir, a veces las canciones, los videos, también las películas, la grabadora ahí también. No, no me sentía preparada tuve que prepararme más, éramos un poquito peleados con la tecnología, pero nos tocaba hacerlo lo hacíamos, pero no al ciento por ciento como si hubiese sido bueno, ahora sí ya un poquito más (9QDO2-51).

Sí, nosotros por ejemplo poníamos la computadora que tenemos el *infocus*, entonces trabajaba, no en las aulas, abajo tenemos las salas de tecnológicas entonces se le implementaban los videos, se iba con juegos, pero no era la prioridad (9QDO3-45).

A pesar de que soy joven todavía en el magisterio y recién pasamos por las aulas de la Universidad también uno ya conocía más o menos, pero en las actividades presenciales no eran así tan ocupadas, a más de bajar un video, bajar una música, llevar para adicionar a la explicación del día, pero nada más (3RDO1-32).

Al inicio de la pandemia, el Ministerio, en asociación con la Universidad Central, brindó capacitaciones sobre el uso de las TIC; numerosas docentes consideran que estas formaciones fueron de utilidad para impartir las clases en línea. No obstante, también opinaron que los cursos eran muy teóricos, mientras que otras estiman que las capacitaciones no llegaron en

el momento oportuno. Ante estos inconvenientes las docentes recurrieron al autoaprendizaje, la ayuda entre colegas y otras ofertas de formación.

“Nos dieron unos cursos con lo de la Universidad Central “mi aula en línea” pero no sé yo no estoy tan de acuerdo con esos cursos necesitas que, con la práctica y la teoría, ahí te dan la teoría y (...) y te quedaste ahí (9QDO8-51).

En el momento oportuno no, en el momento oportuno nos manejamos solas, nos ayudamos entre todas las compañeras, sí posterior a ello el Ministerio implementó lo que son cursos de formación en cosas virtuales se puede decir, pero para entonces nosotros ya debíamos haber dado clases en línea, entonces sí se ha dado, pero no oportunamente (9QDO6-37).

La verdad la tecnología (...) uno se tiene que ir aprendiendo, uno tiene que ir auto educando (...) a veces buscamos aparte otras personas que nos den los talleres o sino nosotros mismo damos los talleres (2CDO1-40).

(...) lo que es el *Zoom*, pero en mi caso yo nunca había utilizado, pero qué me tocó hacer, (...) entrar a YouTube y más o menos ver cómo, cómo hago, cómo inicio, cómo programo la reunión y de la misma forma si comparto un documento, un video, cómo hago, más que todo auto educar para poder llegar así a los niños, eso (3RDO1-32).

Las docentes SAFPI también recurrieron a la autoformación y estiman que los cursos que recibieron no eran apropiados para niños pequeños.

Cuando empezó el nuevo escolar 2020-2021 nos dijeron 100% virtual, profes tienen que conectarse por el *Zoom*, por el *Teams*, llamadas en *WhatsApp*, ustedes verán cómo se conectan con sus niños, el punto es que tienen que darles la clase y yo decía, le soy sincera, cómo se maneja el *Zoom*, entonces obvio los tutoriales de YouTube corre a ver (...) me tocó autoeducarme prácticamente, porque yo no tenía ni idea de eso, entonces nadie nos ayudó la verdad, nos mandaron al agua y nos dejaron que solitas lo hagamos y si me costó trabajo, al principio no le dominaba y ya después (3RDS1-30).

Me capacito, profuturo, la UTPL (...) no tanto para mí porque yo estoy con niños pequeñitos y eran más para niños grandes (4SDS2-38).

Posteriormente, el Ministerio siguió ofertando muchas capacitaciones, empero sobre demasiadas temáticas y no siempre ajustadas a las necesidades específicas de las docentes de educación inicial ni al contexto de la pandemia, lo cual resultaba algo abrumante.

Por ejemplo, metodologías activas, creación de contenidos, herramientas virtuales, pero ahí también, por ejemplo, había unas que son para grandes y nosotros tal vez

cogiendo, ahí no hay específico eso es lo que siempre nos quejamos para inicial y primero de básica, haga, coja lo que le toca, agarré como pueda, ese tipo de cosas no debería ser porque como comentaba con el señor asesor hay una instancia específica de Educación Inicial y Primero de Básica (9QDO6-37).

(...) en papelesa son siempre didácticos, todo lo que es globoflexia, técnicas grafoplásticas (...), en casa grande siempre nos tienen sobre el manejo de las tecnologías, cómo la pedagogía darle en línea, hemos tenido aprendizajes también en cómo usar el *Classroom* que sí nos ha servido, pero para niños de básica. Sí hemos recibido bastante apoyo de todo hemos tenido, (...) en lo que es feo es del que estoy recibiendo del gobierno este de profe Noel, es bien complicado y a cosas obsoletas que se veía en la universidad, se aprende teorías un montón de cosas que no nos incentiva (...) como docentes, ahora algo más actualizado (9QDO7-33).

Bueno si fue útil porque necesito ese papel de 120 horas. Que dicen que va a ser bueno para mí cuando haya la recategorización, imagínate, pero es algo que no aprendí nada. El Ministerio de Educación debería verse otro tipo de cursos (2CDO2-40).

En el marco de las redes de aprendizaje virtuales implementadas mensualmente a nivel distrital por el Mineduc, también se discutían temas relativos al uso de las TIC, el currículo y la micro planificación semanal, entre otros temas relevantes, que en su mayoría las docentes consideran beneficiosos. Sin embargo, algunas docentes estiman que la formación debería realizarse a través de personal profesional y no entre docentes.

Sí hemos tenido contacto con otras docentes de Educación Inicial mediante las capacitaciones una vez al mes, y ahí compartimos diferentes puntos de vista (...) y nos benefició, ya que en esta reunión (...) lo que se hace básicamente es compartir experiencias que uno hace con los estudiantes y (...) intercambiamos de experiencias (3ADO2-33).

(...) en las redes de aprendizaje acerca de (...) cómo mejorar las clases virtuales, qué instrumentos podemos manejar a través de la virtualidad, cómo le podemos llamar la atención a los niños, cómo podemos trabajar en casa con los niños y padres de familia, acerca de materiales didácticos, también nos dieron terapia de lenguaje, primeros auxilios para como docentes y como para los estudiantes, esos temas se dieron (2CDO1-40).

(...) pero yo sí considero que para formación personal profesional de las docentes debe ser personas especializadas porque sí está bien nosotros preparamos socializamos aprendemos habrá cosas que no sabremos o no recordamos, pero el que lo dé una persona especializada en el tema tiene otro contraste (9QDO6-37).

Algunas docentes SAFPI de la Zona 3 y de Quito juzgan que estos espacios compartidos con docentes de la oferta educativa ordinaria no eran muy provechosos debido a las divergencias en el servicio ofertado que requieren planificaciones diferenciadas; asimismo en ciertos casos se percibe cierta desvalorización del servicio SAFPI por parte de las docentes de la oferta ordinaria.

No mucho porque ellas están en regular y yo era la única del SAFPI y entonces no me ayudaban con ideas para mi realidad, porque ellas se reúnen con todos los niños virtualmente, yo en cambio me reúno con un niño, porque el SAFPI se trabajaba la profe y el niño, la profe y el niño virtualmente, entonces yo decía y ahora ellas hacían de una manera y yo de otra (3RDS1-30).

Muy poco las actividades que nos daban en redes de aprendizaje fortalecían los aprendizajes porque cómo le explico nosotros nos manejamos de otra manera como SAFPI (...), entonces como fiscal ellas saben una planificación (...), porque nosotros (...) planificamos por la visita qué le damos, nosotros no podemos pasar una semana dando lógico-matemática, el martes trabajar lenguaje etcétera, era muy muy diferente, (...) y ustedes cómo planifican nos decían a nosotros, nosotros planificamos así y ellas no pues eso está mal, cómo van a planificar así, pero para nosotros está bien (9QDS2-31).

Luego de un año y medio de pandemia, se les preguntó a los docentes: *¿Teniendo en cuenta sus experiencias en el diseño de contenidos educativos digitales, habilidades digitales para el manejo de las redes y plataformas, ¿cómo calificaría actualmente su manejo de la modalidad de educación en línea?* Sus respuestas aluden a que han mejorado, se sienten menos inseguras y más motivadas en el manejo de la educación en línea, pero son conscientes de que aún les falta mucho por aprender y requieren más capacitación. Algunas respuestas vislumbran que a nivel personal el proceso de aprendizaje sobre la marcha fue sumamente estresante. El aprendizaje en línea también significó que las docentes orienten a los padres o cuidadores en el manejo de las plataformas digitales, tarea que algunas docentes consideran bastante compleja.

(...) porque veo que hay muchas más aplicaciones que necesito aprender para que mis clases sean, pero uff, yo veo en YouTube que algunas maestras están, y les pregunto y les sigo, oye cómo hiciste eso, en qué aplicación, unas contestan, otras no contestan (2CDO2-40).

(...) ya hemos mejorado, también ya no le tenemos tanta apatía, temor, de pronto que por eso también era la situación del cambio de carácter de uno al no sentirse competente con la tecnología y no puedo ver cómo es esto, o sea la desesperación creo que eso me pasó a mí, ahora ya no ya puedo poner el micrófono nomás de dónde es, listo ahora ya no creo que sea vencido esa situación, ya hemos aprendido sobre

todo eso nos ha servido para estar más tranquilos, cogemos la clasecita 1-2 y seguimos, sí ha mejorado (9QDO2-51).

Mi actuación actualmente no me pondría un 10 yo me pondría un 8 porque todavía me falta supuestamente quiere que nosotros trabajemos en la plataforma *Teams*. Yo tengo mi aula creada yo les pongo las notificaciones los anuncios a los papitos, pero ellos tienen dificultades en entrar porque supuestamente ellos tienen que subirme una evidencia, pero no lo pueden hacer me siguen mandando al *Zoom*, y yo tengo que ingresar esa información entonces no, me falta transmitir lo que yo sé, aterrizar en el nivel de los padres porque ellos no hablan mi mismo lenguaje (9QDO8-51).

Como lo demuestra la recopilación de los extractos de las entrevistas en profundidad a docentes de educación inicial, el manejo de la educación en línea les significó un gran esfuerzo de aprendizaje dado su desconocimiento en el manejo de plataformas digitales y aplicaciones, ya que antes del advenimiento de la pandemia la utilización de dispositivos tecnológicos como apoyo didáctico para el trabajo en clase, o en el centro de cómputo, se limitaba a la computada, proyectores y televisión. Más allá de la gran cantidad de cursos ofertados por el Mineduc, a veces en convenio con otras instituciones, y del apoyo de las redes de aprendizaje mensuales, el autoaprendizaje aparece como una solución bastante frecuente para la formación en TIC, así como la ayuda entre compañeras. Actualmente, las docentes sienten que han mejorado considerablemente, pero deben seguir perfeccionándose; y afinar las orientaciones que dan a los padres para el manejo de las plataformas.

Herramientas y recursos educativos utilizadas en la educación en línea

Plataformas y redes sociales

Las docentes mantienen comunicación con la mayoría de los padres de familia por llamadas y mensajes de *WhatsApp*; esta red social ha sido el recurso más utilizado para orientar a los padres en el desarrollo de las actividades, enviar documentos, videos, recibir tareas y evidencias. Las plataformas educativas digitales utilizadas para las clases en línea han sido las recomendadas por el Ministerio de Educación, en un primer momento *Zoom*, y luego *Teams*; muy pocas docentes han mencionado otras plataformas. Existe convergencia entre las docentes al señalar que el *Teams* es más difícil de manejar y que los padres de familia tienen muchas dificultades para conectarse. En efecto al tratarse una plataforma más pesada, el acceso de los niños a través del celular se vuelve más complejo; también está la cuestión de la capacitación a los padres en esta nueva herramienta. Las docentes también sienten el peso del control del Mineduc para el uso de la plataforma *Teams*, situación que se percibe con mayor intensidad entre las docentes de la ciudad de Quito, empero en Cayambe también se divisa esta preocupación docente de evidenciar su trabajo en el *Teams*. En todo momento

se observa una preocupación de las docentes por adaptarse a los dispositivos y conocimientos tecnológicos que poseen las familias con el fin de facilitar su acceso a la educación en línea.

(...) regresé a *Zoom* porque por *Teams* tienen mucha dificultad para conectarse los padres, no estoy utilizando la plataforma *Teams*, solo utilizo para las tareas que suban y envío las tareas por ese medio (9QDO1-39).

(...) los padres están habituados con el *Zoom*, cambiarle (...) otra vez es bien difícil, y también sí nos obligan desde la parte de arriba, sí nos obligan que el timbre para quedarnos, para ellos vigilarnos, pero no es la opción de vigilar, nosotros sabemos lo que tenemos que hacer. Por eso, ahora ellos están relacionados con el *Zoom* se da click en el link se abrió y ya está la clase (9QDO7-33).

Nosotros debemos tener la evidencia qué estamos trabajando con esta plataforma, sí se me dificultó el *Teams*, el compartir estas diapositivas, yo no podía visualizar a todos los niños como es en el *Zoom*, anclé entonces sí me permitió, eso tampoco tenía entendido con *Teams*, tenía dificultades (...) ahorita estoy trabajando con el *Zoom* anclado al *Teams*. En dónde indica que estoy trabajando en la aplicación (9QDO5-43).

Las docentes SAFPI también reportan muchas dificultades con el *Teams* por razones similares a las antes mencionadas.

Bueno con ellos de inicio se hicieron las llamadas telefónicas a (...) *WhatsApp* y para las clases ya trabajamos en la plataforma *Zoom*, es como más (...) manejable para las familias, he tratado en el *Teams* pero se complica que el correo, hay que tratar de ofrecerle a la familia una alternativa súper, súper, (...) amigable para ellos, sí porque por ejemplo hay familias que tienen el dispositivo, pero sin embargo no saben lo que es el manejo de las herramientas tecnológicas entonces uno hay que adaptarse a la disponibilidad y el conocimiento de cada familia (9QDS3-29).

Fichas pedagógicas

En relación con las fichas pedagógicas que de acuerdo con los lineamientos del “Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa” debían servir de base principal para la planificación semanal, se las utilizó tal como se lo exigía. Si bien las fichas debían ser adaptadas al contexto de los niños, las docentes coinciden en que eran muy básicas e insuficientes para abordar los ámbitos de desarrollo de los niños estipulados en el currículo de educación inicial; que al ser integral e integrador, no ha sido priorizado ni compactado durante la pandemia, sino que los ejes y ámbitos debían ser trabajados de forma articulada (Ministerio de Educación, 2020a). Por lo tanto, fue necesario, adaptar y complementar las fichas con otros insumos, como son el currículo de educación inicial, la propia planificación pedagógica institucional, o en el caso de la educación intercultural bilingüe con el currículo propio puesto que las fichas no se adaptaban al mundo indígena ni al contexto de la vida en el campo. La articulación entre la

planificación curricular propia con las fichas que venían de afuera ocasionó una mayor carga de trabajo para las docentes. Algunas docentes fueron más críticas y señalaron que las fichas pedagógicas carecían de finalidad y de secuencia lógica en el proceso de aprendizaje. Más allá del contenido de las fichas, la imposición de su utilización desde el nivel central hizo que algunas docentes las perciban como muy restrictivas y sentían que la planificación desde arriba las limitaba en su quehacer pedagógico.

Aquí como institución se manejó las fichas de aprendizaje las que emitió el Ministerio también adicionalmente nosotros trabajamos con un cronograma escolar pedagógico se le hizo una articulación entre los dos para poder trabajar de mejor forma (9QDO5-43).

Durante la pandemia, bueno nos pusieron unos temas a trabajar que estaba bien que se trabaje (...) con lo que hay en la casa, pero no es tan efectivo, me parece también que escribieron personas que pasan tras de un escritorio, y no como somos las docentes, las que trabajamos ahí, pero se exigía que tenemos que trabajar con esos temas, (...), porque realmente son cosas muy obvias y nosotros necesitamos trabajar, desarrollar más estrategias y habilidades en los niños (2CDO2-40).

Me parece pésimo, pésimo me parece muy pésimo es sumamente básico, sumamente limitante, es repetitivo, trabajamos dos años prácticamente con el mismo temario, el temario nuevo es, yo sé que inicial trabajamos por proyectos semanal, experiencia de aprendizaje pero no tiene una finalidad, la semana anterior nos tocó trabajar lo que es el Ecuador, es algo que debemos dar al final cuando ya estamos trabajando identidad, autonomía, no hemos trabajado el cuerpo, esta semana tenemos que trabajar la vaca lola, ósea no nada tiene que ver, la semana anterior trabajamos lo que es el médico, no tiene ni pies ni cabeza (...) bueno nosotros sinceramente lo vamos dando un pequeño vuelco (...) por ejemplo, en niños de cuatro años necesitamos *full* técnicas grafoplásticas para su pinza digital, aquí no cuenta nada de eso, o apenas hay algo de rasgado, entonces nosotras estamos tratando de complementar con las técnicas por ejemplo y tratar de darle una hilaridad (9QDO6-37).

(...) al parecer nosotros nos dimos cuenta que habían fichas que eran demasiado simples, y habían fichas que estaban como (...) de atrás hacia delante, entonces estábamos trabajando temas que comúnmente cuando era presencial trabajábamos al finalizar el año, y con estas fichas se tomaron al inicio” (2CDO3-36).

En todas las localidades en que se investigó la educación inicial durante la pandemia, las planificaciones semanales a partir de las fichas pedagógicas se elaboraron de manera colaborativa a través de la conformación de grupos de trabajo entre colegas, tal como se sugería desde el Mineduc. Por ejemplo, en el cantón Riobamba los docentes de educación inicial del sistema intercultural bilingüe se reunían cada semana para integrar las fichas pedagógicas del sistema hispano, como se lo denomina en la zona, con el currículo

intercultural bilingüe, lo cual permitía ajustar la planificación a las dinámicas culturales y lengua de las comunidades indígenas locales; estas reuniones fueron valoradas de manera positiva en tanto apoyo entre colegas. Las planificaciones grupales fueron adoptadas en casi todas las zonas, aún si en ciertos casos parecería aflorar una planificación un poco más individual.

“éramos entre 6 o 7 creo que éramos, era los compañeros que daban clases solo educación inicial, el grupo de ellos, era de diferentes lados, de zona Licto, de acá de Cacha, o sea alrededores del cantón Riobamba. ... Tenemos currículo de bilingüe, (...) de eso y también de la educación que mandaba del Ministerio (...) con las dos basamos y ahí planificamos para la semana con todos los compañeros docentes de educación inicial las guías que sabíamos hacer (...) ahí hablamos como tenemos que dar clases, (...) con los pasos (...), entonces con eso vuelta ahí conversamos bueno esto tenemos que dar así, así, y esto tiene que ir así y así, y ayudamos entre unos y otros” (3CHDO1-51).

“nosotros nos uníamos por grupos de trabajo, de hecho, las compañeras parvularias que trabajamos en esta institución conformamos grupos de cuatro o tres personas y nos encargábamos de discernir la planificación, orientarnos las experiencias que vamos a trabajar y también unificar no, la temática que nos venía de fuera y la temática que se ha trabajado dentro de la institución educativa” (2CDO3-36).

“sin problema porque ya iba viendo la ficha igual iba desarrollando, iba investigando un poquito los links para música, para material didáctico, para material reciclado también que nos pedían (...) seguir trabajando, era un poquito más cuestión de investigar, con tiempito porque esos entregábamos los viernes la planificación y dábamos la semana que venía entonces ya tenía el lunes que poner a investigar otra vez para la semana, así estoy manejando y me ha ido bien” (9QDO2-51).

Las docentes SAFPI también conformaron grupos de trabajo para realizar su planificación semanal.

“nos reuníamos para elaborar las planificaciones, por lo general todos los viernes nos reuníamos entre todas elaborábamos una planificación. (...) virtual porque la una es de Ambato, la otra es de Píllaro, la otra es de Latacunga, la otra son de Pastaza, entonces todo era virtual” (3RDS1-30).

“En realidad, nosotros planificábamos como compañeras en este caso éramos cuatro, entonces las 4 veníamos decíamos porque como ya que final vamos a llegar con esto entonces sí fue un trabajo en equipo” (9QDS2-31).

Sin duda esta colaboración entre docentes para la planificación permitió adaptar de mejor manera las fichas pedagógicas a las necesidades de los niños y a las especificidades locales;

asimismo, en el marco del confinamiento significó que las docentes no se sientan solas sino apoyados para enfrentar el desafío de la educación a distancia/en línea.

Programas educativos Aprender la Tele y educación radiofónica

En relación al programa de televisión algunas docentes se lo recomendaban a los niños, sobre todo cuando estos se relacionaban con los temas que en ese momento se estaban abordando en la planificación semanal, pero estiman que pocos los veían. Además, se aludió a que no existía sincronización entre las fichas pedagógicas semanales y Aprender la Tele; excepto en algunos momentos. Algunas docentes simplemente no lo usaron. En cuanto al interés que el programa suscita en los niños las docentes tienen opiniones divergentes: algunas indican que ni el programa de televisión ni la radio lograban captar la atención de los niños, mientras que otras piensan que sí les motivaba. Similar situación se observa desde los padres de familia. En efecto algunas madres comentaron que a su hijo no le gustaba el programa y en otros casos, sobre todo en las zonas rurales cuando el niño no accedía a clases en línea, que sí lo miraban, aún si pocas veces en la semana.

En el primer año que cerramos a mitad de año y el anterior año sí, y lo seguía yo también y cuando veía que había cosas interesantes que compaginaba con nuestra planificación yo ese rato les mandaba el mensaje y les decía prendan ahorita en el cuatro y había niños que me mandaban la foto viendo, y justo era interesante porque tenía que ver con la temática de otra forma no (...) sería un 10% nada más (9QDO6-37).

O sea, le sugerimos, de que hayan seguido no lo sé (...) no tenían relación, porque nosotros íbamos en una destreza en una ficha y el programa ya estaba en otra cosa” (9QDO3-45).

“las clases a distancia mis hijos veían la televisión, programas educativos ellos estaban atentos. Yo los acompañaba a todos alrededor de media horas. Antes de la pandemia no sabíamos dar mucho tiempo con ellos” (3CHTO1-42).

Una vez por semana porque no le llamaba mucho la atención, es como para más grandes no es tanto para niños (9QTO4-25).

Otros recursos educativos y materiales didácticos

Algunos de los recursos digitales al que más acuden las docentes para impartir sus clases en línea son presentaciones a través de diapositivas de PowerPoint, con animaciones para captar la atención de los niños, videos de *Youtube* o realizados y editados por ellas mismas, tutorías por *WhatsApp*, así como otras actividades interactivas a través de aplicaciones educativas tales como *Educaplay*, *Jamboard*, La ruleta. En caso de fallas de la tecnología, por ejemplo, problemas de audio o de compartir pantalla con el *Teams*, algunas docentes recurren a la televisión o un aparato de música para compartir una canción. Otros recursos son grabaciones de audio de canciones, cuentos, rimas o poemas que se envían por *WhatsApp* para que los

niños las escuchen y se las aprendan. También evocan que la preparación de las clases con recursos digitales como el PowerPoint requiere mucho trabajo de su parte, muchas horas de dedicación.

Lo que yo utilizo es el PowerPoint con animaciones, porque eso va a mi ritmo, yo le voy poniendo animación que gira que sale y logro captar la atención de los niños, (...) y ahí lo que son los videos de YouTube que los vemos dependiendo de la temática, cuentos también en YouTube o cuentos que lo hacemos de manera presencial le pongo la presentación y vamos narrando el cuento (9QDO6-37).

Ahora utilizó el Power, esa es la más cotizada, de ahí hay el *Educaplay* cuando hay los jueguitos, cuando hay el *Jamboard*, cuando hay también hemos utilizado, se me van un sin número de nombres raros, pero (...) si se hacen actividades interactivas” (9QDO3-45).

Yo utilizo La ruleta para el lenguaje, por ejemplo, (...) estamos aprendiendo los sentidos, entonces yo pongo los ojos, las manos, la nariz y no es (...) solo para que reconozcan y para qué sirven sino, (...) cómo se llama lo que salió, nariz, se va a tocar su nariz, para qué sirve, ahora me va ayudar con una oración cortita sobre la nariz, mi mamá tiene la nariz grande, por ejemplo, eso es lo que yo utilizo, también utilizó lo que es los juegos de memoria, el destapar cartas también uso” (9QDO8-51).

Lo que si hacemos es material didáctico y virtual todo eso mediante fichas Card que hacemos dentro de PowerPoint para que ellos también vayan interactuando con nosotros y también música todo el tiempo en inicial música. (...) Yo empiezo alistando la computadora (...), al lado acoplo lo que voy a utilizar en la clase, acá (...) tengo el títere que le conocen mis alumnos (...) es mi león Alex, es el único que da las pautas de lo que yo quiera, cuando le digo León sale, porque hay otro tema nuevo; igual tengo para el clima, tengo variedad de didácticos, (...), teníamos que hacer ya el material del huevo, presentarle la rima, porque si usted le dice al niño amarillo es el sol, no le va a hacer caso, si sale el sol que sale por aquí, que el pollito sale por acá, (...) pollito sale del cascarón, cascarón es el pollito, para ellos es genial, sí nos toca acoplarnos todos esos materiales didácticos (9QDO7-33).

Reducción de horarios de clase y repercusión en el aprendizaje

La educación a distancia en línea implicó que el tiempo de clase con el docente se reduzca de 5 horas a alrededor de 40 minutos, lo cual sin duda repercutió en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Sobre este tema las docentes convergen en que no es posible tener a niños de 3 y 4 años sentados y quietos ante una pantalla y captar su atención por mucho tiempo, aspecto que recordemos fue mencionado como uno de los desafíos más importante que las docentes han tenido que enfrentar en el aprendizaje en línea. En este marco se observa que por lo

general se han respetado los lineamientos establecidos desde el Mineduc de no sobrepasar una hora de pantalla diaria para los niños de entre 2 y 5 años. Sin embargo, existe cierta inconformidad y preocupación, tanto de las docentes como de los padres de familia, en cuanto al logro de los aprendizajes.

Ha bajado el número de horas clase para los chicos sí, pero ha subido el trabajo para nosotros. (...) No, no, no, más largo se cansan, cortito está bien, porque la atención de ellos no” (2CDO2-40).

Las horas clase sí, porque no puede un niño de acuerdo a la edad estar sentado o haciendo actividad a través de una pantalla más de treinta minutos, eso es lo que dicen los pedagogos, por eso se ha reducido” (9QDO3-45).

Para los niños de inicial nos indicaron que eran 40 minutos frente a la pantalla, (...) ahora si la actividad no podía ser terminada durante (...) la clase virtual uno le indicaba al papito que la terminaran después para que pudiera el niño (...) alcanzar el objetivo que teníamos en ese día, pues de que aprendiera tal actividad (4PDO1-48).

(...) nosotros estamos dando todo, pero que también nos quedamos a medio camino sin el aprendizaje como deberíamos darlo (9QDO7-33).

Déficit, en todo aspecto, el hecho de menores (...) horas de poder estar en contacto con los niños, es un déficit, es un retroceso, para las docentes y para los niños (2CDO3-36).

Numerosas docentes han adaptado el horario de las clases en línea en función de la disponibilidad de los padres de familia, como se refleja en los siguientes testimonios de la localidad de Cangahua y Quito. Se denota que el horario vespertino parecería menos apropiado que el matutino para impartir las clases en línea, ya que por la tarde los niños han acumulado el cansancio del día.

La mayoría de mis padres (...) trabajan en las plantaciones, entonces ellos la verdad es que salen muy tarde, entonces nosotros decidimos respetar el horario de ellos y dar clases en las tardes hasta que los papás lleguen (2CDO1-40).

(...) mi jornada (...) es la vespertina, entonces yo trabajo (...) a las 5 de la tarde por la cuestión de los papitos que no podían acceder más temprano, y ya la tarde el hecho de (...) estar en la computadora (...), había cansancio, (...) algunos querían dormirse, entonces sí dificulta en mi caso la parte vespertina (9QDO5-43).

Hay guaguas que, por ejemplo, yo trabajo en la tarde ya están cansados de toda la mañana, la mamá sale a trabajar y ya están cansados de estar frente a una televisión, porque (...) pasaban (...) sentados frente a la televisión, porque encima más no podían salir a jugar en los parques ni a ningún otro lado (...) esta es la realidad de nuestro

entorno, ahora (...) el campo ha de ser otra realidad que tiene que salir a trabajar con papá y mamá (9QDO3-45).

Es en relación al número de clases en línea por semana impartidas por las docentes, en donde no existe ninguna uniformidad. Se observa una gran dispersión: ciertas docentes enviaban los lunes la planificación semanal con las actividades diarias que los padres debían realizar con sus hijos e impartieron una sola clase en línea durante toda la pandemia, por lo cual la mayoría de las actividades quedaron bajo la responsabilidad de los padres de familia. En esta situación surgieron algunas quejas desde los padres en cuanto a que el tiempo de conexión con la docente era insuficiente y no permitía la participación y aprendizaje de todos los niños.

Mi nena pues era solo el día jueves en la tarde (...) Los días jueves de cuatro a cinco, una sola clase virtual. (...) lunes, martes, miércoles y el día viernes teníamos que hacer las tareas en casa, (...) estábamos cualquiera de los adultos para verles como hacían y ayudarles a hacer. El día lunes había el horario de todas las tareas que usted tenía que hacer, el lunes, el martes, (...) todos los días hubo tarea (2CTO2-34).

(...) tenía dos clases a la semana (...) ahora en la pandemia tenía a las 3:00 y ahora tiene a las 8 de la mañana dos días a la semana” (9QTO1-26).

Durante la pandemia digamos un ocho, por los inconvenientes que le digo, a veces dos días a la semana no es suficiente (...) tal vez implementar más días de conectividad puede ser una opción o tal vez extender un poquito más largo la clase, porque son 40 minutos, igual se va rapidito con el saludo entre compañeros. A veces se atrasan entonces se pierden de 10 a 15 minutos de la clase (9QTO4-25).

En la oferta SAFPI de Quito hubo bastantes cambios de horarios y se redujo el número de horas con cada niño; en este marco los padres opinaron que el aprendizaje se vería comprometido. Por otro lado, llama la atención la cantidad de horas en línea que tenía una docente SAFPI de la zona 3, que mantuvo reuniones virtuales individuales de 40 minutos por semana con cada uno de los 32 niños; reuniones en que les explicaba a los padres las actividades que debían implementar durante la semana.

Cuando primero inició SAFPI trabajaba con tres clases a la semana con una duración de una hora, nos veíamos tres veces a la semana o sea como que sí, después nos cambiaron a una sola vez a la semana y a la grupal y decían una clase a la semana no pues, no va aprender nada el guagua, decían, ahora ya nos cambiaron (...) damos tres clases a la semana (9QDS3-29).

Me conectaba a las 8 en punto con el primer niño, de ahí ya tenía la clase los 40 minutos y no descansaba nada, tenía 8:40 la siguiente clase con el siguiente niño y así hasta las 2 de la tarde con 8-9 niños a veces uno no se conectaba y descansa un poquito, pero de ahí, esa era mi rutina, entrar 8 de la mañana salir 2 de la tarde. (...) y en casos excepcionales de que ya les veía a papitos que decían profe porfa si no lo

voy a sacar porque quiero que reciba más, me hacía un tiempito y les daba tiempo extra, o sea otros 40 minutos, unos tres o cuatro niños terminé dándoles dos veces por semana, pero de los 30 era el 5%, es que tampoco alcanzaba a hacerle más (3RDS1-30).

En el transcurso de la pandemia otras docentes fueron adaptando las clases virtuales en función de las posibilidades de conexión de los niños y apoyo de los padres; mientras que algunas orientadas por el proceso de aprendizaje de los niños fueron ajustando sus estrategias, bajo la forma de ensayo error, y terminaron impartiendo clases virtuales a diario. Incluso se observan docentes que un día a la semana organizaban clases en pequeños grupos de niños, sin duda para mejorar su participación o poder evaluarlos.

Al inicio una semana fue un día, entonces hasta irnos dando cuenta si va a ir o no funcionando, entonces papitos la otra semana vamos a aumentar dos días (...) entonces con los niños se pudo prácticamente trabajar de 2 a 3 días en la semana” (2CDO1-40).

A las 4 de la tarde, todos los días (...) aunque ya después la profesora, miércoles le llamaba a un grupo para hacer una tarea (...) virtualmente, pero en el *WhatsApp*. Los días miércoles por ejemplo eran cinco niños que recibían la clase, la profesora comenzaba desde 9 hasta las 10, tocaba un grupo, después otro grupo, (...) los otros días era todo virtual para todos (2CTO1-28).

Esta diversidad en la organización de las clases en línea estaría asociada a la necesidad de adaptación a las posibilidades de conexión sincrónica y acompañamiento de los padres a nivel micro de cada clase. En efecto, tal como se indicó al inicio, si bien hubo IE en que casi la totalidad de los niños accedían a las videoconferencia, particularmente en la zona urbana de Quito, Portoviejo y Riobamba, en otras IE las docentes tuvieron que manejar dos o tres grupos diferenciados: el de los sincrónicos, el de los asincrónicos y el de aquellos niños sin conexión a los cuales los docentes les hacían llegar la guía impresa en el hogar o bien los padres acudían a la escuela para retirarla y entregar las tareas. Empero, en ciertos casos en opinión de los padres hubiera sido posible incluir un mayor número de clases en línea por semana.

Organización de una clase en línea

Las docentes organizan sus clases por videoconferencia en base a la planificación curricular semanal, que como se explicó anteriormente es elaborada en grupo. De manera general, las docentes replican los mismos pasos secuenciales de las clases presenciales en las clases en línea, pero esta vez mediada por la tecnología, recursos didácticos y condensando los tiempos: se inicia por el saludo, se sigue con el calendario, el clima, la actividad específica de aprendizaje para esa clase, sesión de preguntas o conversación para verificar la comprensión de los niños y se finaliza con la despedida.

Tal cómo se les hacía aquí en las actividades presenciales mismo, aja. (...) Iniciamos (...) con alguna dinámica, con alguna canción y de ahí para entrar a lo que es la materia, de ahí un diálogo, intercambiamos, así como eh a ver qué entendieron, pregunto yo responden ellos, ellos también me preguntan, así, de ahí de la misma forma como tipo evaluación a ver qué tenemos que hacer, cómo vamos a hacer y qué sugiere (...) hemos cumplido lo que son las actividades de inicio, proceso y salida eso hemos estado haciendo (3RDO1-32).

Nosotros hacemos la planificación de la semana que viene lo hacemos los días jueves, la terminamos y comienzo a ver, por ejemplo, el día lunes a ver, me toca trabajar en este cuento, entonces yo ya voy elaborando unas láminas digitales para yo irles narrando el cuento (...). Ahora, después de escucharlo yo me voy a las preguntas, comienzo a preguntar, a ver, quién es el personaje principal del cuento, que hacía, a ver, cuénteme que, que vieron ustedes, vieron algún animalito en este cuento (...). Entonces a elaborar muchas preguntas para que ellos puedan responder, luego de eso, yo le puedo indicar a un niño, a ver Juanito, qué me puedes contar algo de este cuentito, para que ellos vayan desarrollando la parte de lenguaje y así de esa manera, yo termino con cuento y luego sigo con otra actividad” (4PDO1-48).

Qué hicieron, pegaron algodón, recortes, cantaban canciones, (...), hacían ejercicios, eso, granitos, aprender las figuras, a pintar las figuras con acuarelas, colores (2CTO2-34).

En Cacha, donde los niños no tenían acceso a la educación en línea, las docentes citaban a los padres y madres una vez por semana en la escuela para entregarles la guía, previamente elaborada por los docentes de inicial del sistema intercultural bilingüe, y darles las orientaciones necesarias para que puedan realizar las actividades con sus hijos; y otro encuentro donde resolvían los problemas surgidos hasta el momento. Las docentes mencionan que a veces no eran los pequeños quienes hacían las actividades, porque al no haberlas hecho a tiempo, para no quedar mal los padres las terminaban elaborando; como frecuentemente los niños acompañaban a sus madres a la escuela aprovechaban ese espacio para que realice alguna actividad.

Sí, una clase más o menos. Cómo tienen que hacer las guías, que nomás tienen que hacer, cuáles son las actividades, todo eso explicamos, tanto padres, o así a los alumnos. Entonces explicaciones mandamos dando el día lunes. (...). Dos veces sabíamos venir, vuelta, el día jueves sabíamos venir para preguntar cómo estaba en los trabajos, si están pudiendo o no están pudiendo. Si alguien dice esto no puedo, entonces tocaba ayudar (...). Por ejemplo, cortes. Entonces tenían que ayudar cortando, pegado, este ahí este como es, dibujos, rasgos, así algunas actividades (...) pero a veces han traído perfecto, pero digo esto está hecho tu papi, tu mami, (...)

entonces cuando venía entonces siquiera una actividad tenía que hacer, por lo menos pegado o cortes, así cuando llegan los jueves (3CHDO1-51).

Estrategias pedagógicas utilizadas en la educación en línea

Al recurrir a la mediación tecnológica la modalidad de aprendizaje en línea significó una adaptación de las estrategias pedagógicas: proliferaron los juegos virtuales interactivos o aplicaciones, los videos, los títeres y otros recursos que fueron mencionados anteriormente para tratar de captar la atención de los niños. Asimismo, dada la reducción de horas de contacto con los niños, se condensaba y presentaba los aspectos más importantes de la actividad. En las clases en línea para mantener el vínculo pedagógico con los niños, las docentes tuvieron que recurrir a la estrategia de vincular a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos; orientar a los cuidadores en este rol de acompañamiento no fue tarea fácil ya que al decir de las docentes a veces no entendían las consignas, carecían de paciencia o se molestaban. Esta dificultad también ha sido expresada por las propias madres.

Nosotras ahora hacemos juegos interactivos, es que los guaguas también están tecnologizados, hacen los juegos interactivos, manejan el teléfono, entonces yo les mando links, juegos interactivos para que aprendan a armar rompecabezas, para que pongan la cola a la vaca, imagínate son cosas para que aprendan blanco y negro, el día, la noche, (...) son estrategias que nosotros hemos visto (...) y de esta forma trabajamos con lo que es interactivo (2CDO2-40).

Antes se utilizaba la guía completa y (...) acabábamos en un tiempo determinado y ahora de ahí tenemos que sacar como en pastillitas para terminar en las horas que nos competen porque pasar con un niño conectado 3, 4 horas imposible (9QDO1-39).

(...) porque si yo mando actividades que yo hacía aquí en el aula, obvio que el papá, no todos tienen la posibilidad de tener un estudio, imagínese si yo le ponía hacer todo el proceso didáctico y a veces no entendían en pequeñas cosas (9QDO3-45).

(...) de hecho, sí, porque (...) para poder desarrollar nuestra destreza con éxito, teníamos que involucrar a los papás y también veíamos la deficiencia que algunos papás tenían (2CDO3-36).

No es tanto, hasta ahora tengo que estar pendiente porque si me muevo el no atiende (...) o sea yo como mamá enseñarle, así como la maestra está difícil, porque yo primera vez con mi hijo le tocó estar ahí, la paciencia no me daba (9QTO1-26).

En la educación en línea las docentes SAFPI también tuvieron que cambiar sus estrategias para poder llegar a los niños y captar su atención:

Las estrategias pedagógicas sí cambiaron es que eso le digo no es lo mismo llegar de manera presencial (..) que virtual. O sea me tocaba a los niños, hacerles súper llamativos, súper diferente a la clase. Por ejemplo, aquí en mi maleta yo ando cargada

(...) todos los materiales para indicarles y cuando estoy virtual no me sirve, porque ellos no me miran mucho. Entonces me tocó (...) ingresar a la computadora y buscar opciones para llamar la atención de los niños entonces sí, sí cambió bastante las estrategias que tenía antes de la pandemia con las que tuve que manejar virtualmente (3RDS1-30).

Aprendizaje en la educación en línea

Otro nudo crítico se relaciona con el número de niños que lograron seguir de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en la educación en línea. Si bien las respuestas de las docentes son variadas, convergen en que una buena parte de los niños no han logrado aprovechar la educación en línea debido a la falta de acompañamiento de los padres durante las videoconferencias o en la realización de las actividades. Aun cuando entregan las tareas encomendadas, las docentes no pueden verificar, a través de una foto, si fueron realizadas a consciencia por el niño; incluso en ciertos casos indican que son elaboradas por los padres.

Yo diría que un 75% (...) sí tal vez ellos están aprendiendo y todo eso, pero con la otra parte un poco difícil por las situaciones de casita (9QDO5-43).

Yo puedo decir que unos 20. [La docente se está refiriendo a un total de 31 alumnos]. Están muy bien con el aprendizaje que están ahí. Este hay 100% de las actividades realizadas. Los otros puedo decir como que les falta un poquito más. Como ya dije las cuestiones de horarios laborales complican un poquito de llevar estas actividades acabo” (4PDO1-48).

Es complejo (...) están siguiendo y presentando el 95%, pero de que lo hagan de la manera adecuada no lo podemos evaluar a través de una foto” (9QDO6-37).

Por más que pongamos vídeos, por más que sea colorida la clase, como que no asimilan al 100% tal como uno se quiere, y yo digo que así en las aulas mismo, por ejemplo, los niños en esta edad tiene que manipular (...) de la misma forma, hay un número de padres de familia (...) se han conformado con lo que yo le imparto a los 45 minutos y el niño se queda ahí, en ese sentido y para no quedar mal y las actividades quien hace, el mismo padre de familia y en ese sentido el niño ha quedado con un vacío tremendo (3RDO1-32).

Una docente SAFPI de Santo Domingo de los Tsáchilas relata sobre la importancia de ganarse la confianza de los padres de familia para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad en línea, lo cual da cuenta de una adecuada comprensión de la relación educativa con el conjunto de la familia, sin duda porque dada las características del servicio están habituadas a trabajar con las madres.

(...) en el 2020 fue individual, entonces la llamada era niño por niño, media hora niño por niño trabajábamos, cada niño una vez a la semana tratando de ganarse también al

padre de familia, porque si el padre de familia no le quiere, no se conecta (4SDS3-28).

Tal como se señal en la literatura, las docentes de la oferta ordinaria y del SAFPI concuerdan en que el aprendizaje en línea depende del apoyo que los niños reciban por parte de sus padres. Sobre este mayor rol de las familias, Barberi, Garrido y Cabrera (2021), señalan:

En este escenario, entre otros, es esencial el acompañamiento pertinente y oportuno que deben brindar los padres de familia. Las autoras afirman que su participación determina en gran medida la calidad del proceso educativo en la virtualidad (p. 80-81).

El que se vio particularmente afectado fue el aprendizaje de los niños que solo accedieron a guías impresas, pues en las localidades donde esta fue la única alternativa de continuidad educativa, tal el caso de Cacha, existen altos niveles de analfabetismo y la mayoría de las madres no pudieron mediar adecuadamente en los aprendizajes.

Desde que se cerró todo mi hijo si pudo continuar estudiando, pero solo por medio de las guías pedagógica. No se adaptó bien ya que no entendía lo que debía hacer. (...) Otra dificultad fue de que yo no sé leer bien y no podría ayudar a mi hijo (3CHTO1-42).

Al menos en cuestión de aprendizaje para mis hijas o sea la pandemia sí afectó bastante, porque solo recibían lo que es del portafolio mandaba trabajos por semanas, y cosa que uno tenía que estar haciendo o a veces le poníamos nosotros mismos éramos profesores y ponía una pizarra yo y le decía haga esto así y mis hijas sentadas en la mesa un poco así (3CHTO3-26).

Aporte de la educación en línea a la calidad de la educación

En cuanto a si la modalidad de aprendizaje en línea aporta a la calidad de la educación, las docentes estiman que dadas las circunstancias permitió continuar con el proceso educativo, pero la opinión general es más bien negativa ya que inevitablemente se suele comparar esta modalidad con la educación presencial. Esto revela que las docentes aún no confían suficientemente en esta modalidad educativa. Se argumenta que: en la modalidad en línea es difícil captar la atención y no se logra llegar a los niños como se quisiera por lo que los objetivos a lograr se ven afectados; es menos cálida y presenta limitaciones para desarrollar la parte humana; es más apropiada para niños de mayor edad; y que no había la suficiente preparación previa para ofertar una educación en línea de calidad. Un aspecto positivo sobre el cual existe bastante convergencia es que con la educación en línea tanto los docentes como los padres de familia adquirieron mayores conocimientos tecnológicos, e incluso coadyuvó a que los niños tomen consciencia de que los dispositivos digitales no solo sirven para el entretenimiento, sino que también pueden convertirse en herramientas de aprendizaje. Algunas docentes estiman que la introducción de las TIC en el proceso educativo se volvió

irreversible. En este ámbito, una docente reflexiona que durante la pandemia la educación en línea no aportó a la calidad de la educación debido a la urgencia de la transición a esta nueva modalidad y porque nadie estaba preparada para asumirla, pero ahora considera que podría ser una herramienta positiva.

Cuando regresemos va a ser una tarea ardua para el docente, porque también el papá como sabemos va a ser eso de al fin regresaron, allá usted es el docente yo ya (...) y sí va a ser una tarea ardua a nivel mundial (9QDO3-45).

(...) no considero que aportan, en qué sentido en el sentido que le limita mucho a la parte humana, porque nos volvemos como robóticos, voy me conecto, prendo la cámara, aplastó prendo apagó prendo. Por eso digo lo que estoy desarrollando es el dedo índice, ni siquiera pinza, entonces sí. Ya pues no es lo mismo definitivamente no es lo mismo (9QDO4-48).

No, virtualmente quizás podría ser en niños más grandes, pero en niños pequeños no, porque los papitos primero no les tienen paciencia y ellos necesitan como le digo jugar, no es tenerlo sentados (2CDO1-40).

Considero que al docente le aportó mucho, aprendió nuevos conocimientos tecnológicos. A los niños, tal vez hacer un poco más observadores de sus actividades, de cómo tenían que llevarlas, quizás un niño a esa edad estaba más inmerso en que el papá le diera un teléfono para escuchar o ver dibujitos animados. Y quizás a esa edad, pues los niños comenzaron ya, cómo decir, estoy en clase, aunque sea virtual, pero estoy utilizando esta herramienta para poder aprender” (4PDO1-48).

Durante la pandemia no, ahora que ya salimos un poquito de esta situación, consideraría que sí podría ser una herramienta positiva, cuando estábamos en la pandemia no, porque nadie sabía, y ahora cómo hago, y las profes tímidas y los guaguas el doble, los papás ni se asomaban; profe disculpará la casa, no es que uno iba a ir a ver cómo viven no, sino me interesaba el niño, el ser humano que estaba ahí (2CDO3-36).

Ventajas y desventajas de la educación en línea

En concordancia con el punto anterior, entre las ventajas de la educación en línea se menciona que ayudó a mejorar las competencias digitales, tanto de las docentes como de los niños; hizo que las docentes se dediquen más a investigar e innovar, a conocer nuevos recursos didácticos digitales; y, por supuesto, surge el argumento de la ventaja de esta modalidad educativa para prevenir el riesgo de contagio por COVID-19.

La ventaja es la cuestión de investigación, nos ha hecho más investigativos, yo en lo personal a buscar (9QDO2-51).

Las clases en línea nos permiten (...) utilizar medios tecnológicos acordes al medio, (...) nos permite como docentes innovar (...), en la pandemia nos dimos cuenta que hay inmensidad de recursos didácticos que nosotros no lo conocíamos, que no los hemos utilizado (...), aparte (...) estamos a la par con estas generaciones que ahora son digitales (9QDO3-45).

La ventaja es que aprenden tecnología a los niños y la desventaja es que se dedican a eso, ya se hacen niños de tecnología, pero yo creo que eso va a evolucionar siempre, entonces ya regresar a lo anterior donde el niño no pueda ni manejar algo, y ya no, entonces ellos son más prácticos, más tecnológicos, hay contras y también beneficios, así que tampoco veámosle mal todo, tiene un punto de vista positivo, no todo malo es en la vida” (9QDO7-33).

En cuanto a las ventajas de la educación en línea, bueno en la contingencia sanitaria para que los niños estén tranquilos en su casa y sin estar en preocupación de algún contagio (3ADO2-33).

Entre las desventajas de la educación en línea identificadas por las docentes se destaca que no todos los niños tienen acceso a esta modalidad educativa, situación confirmada desde los padres de familia; asimismo, reconocen que la educación en línea está supeditada al involucramiento y mediación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y que al existir disparidades en este ámbito no todos pueden acceder al aprendizaje en línea. Otras desventajas señaladas son: la falta de afectividad y de sociabilidad con los compañeros y docentes, el corto tiempo en que los niños de 3 y 4 años logran estar concentrados y poner atención, la poca independencia que adquieren al estar permanentemente con un adulto, la imposibilidad de realizar un seguimiento pedagógico permanente y el menor aprendizaje.

Desventajas, que no todos tienen este acceso, y la posibilidad de estar conectado, porque la mayoría se conecta con recargas, no tienen un plan y por esa situación se ha dificultado el aprendizaje de los estudiantes. (9QDO1-39).

Bueno, yo creo que no todos tenemos las mismas capacidades para poder adquirir conocimiento o experiencia de aprendizaje a través de línea, para que un niño pueda aprender a través de línea el cuidador o el padre de familia debe estar con él, (...) porque cuidador lo deja solito frente a la cámara el niño no va a aprender, se va a distraer. El cuidador debe estar ahí, (...) hacer que el niño se conecte y es el que debe estar allí también indicándole, mira la la profesora está diciendo esto, vamos haciendo, lo vamos a hacer igual que lo que ella está haciendo en ese momento. Si el niño está conectado y no tiene quien lo ayude no tiene mucha ventaja la educación (4PDO1-48).

Las desventajas es la falta de socialización, el seguimiento cara a cara, el seguimiento permanente a través de todo el bagaje pedagógico que como docentes tenemos, eso

se ve imposibilitado, limitado porque no es lo mismo detrás de una pantalla (9QDO3-45).

Las madres ven muy pocas ventajas relacionadas con el aprendizaje:

Ventajas no veo nada, desventajas sí, es que no aprenden mucho la verdad no es lo mismo que estar en la escuelita, pasar en la casa no (...) pone mucha atención, no sabe bien y así (9QTO1-26).

En línea no se aprende mucho, para mí sería mejor de forma presencial, la ventaja que podría manifestar sería que los niños pasan con los padres y comparten mucho tiempo. La desventaja es no poder ver a los compañeros y no poder jugar (3CHTO1-42).

Una ventaja de la educación en línea que ha sido indicada de manera recurrente es que permitió que los docentes, niños y padres mejoren sus competencias digitales; si bien este aspecto es positivo, también abrió camino para que los niños estén más en contacto con los dispositivos móviles, y ahora, al manejarlos más hábilmente, pueden acceder a diversos contenidos y aplicaciones no siempre adaptadas para su edad. Aquí nos gustaría recalcar los siguientes testimonios:

Claro porque ahora hasta ella le maneja también al teléfono (...), uno pobre le toca estar ahí (...). El intentar controlar todo lo que ven en línea, en YouTube que es lo que más ingresa, entonces por esa razón yo también me descargué el YouTube kids, (...) a fin de que no vea mi YouTube, vea el de ella, para controlarle los programas que ellos acceden (2CTO2-34).

No ve la televisión, pero sí juega. Claro que hemos hablado con los papás, les decimos que está bien, pero que no está bien que les den el celular para que se calmen, se tranquilicen; (...) a veces hay papitos sorditos (2CDO2-40).

Indudablemente durante el confinamiento y el aprendizaje en línea los niños han estado mucho más en contacto con los dispositivos digitales, tal como bien lo expresan una docente entrevistada en Quito y otra de Cayambe: “se hacen niños de tecnología” (9QDO7-33); “muchísimos cambios, son niños bastante tecnológicos hoy día, más que uno” (2CDO3-36).

En este contexto, con el fin de evitar los riesgos vinculado al internet y proteger a los niños de los contenidos inapropiados y otros daños potenciales (UNICEF, 2017; Sacoto, Cárdenas y Castro, 2018) cabe recordar la importancia de la mediación adulta durante el uso (L’Ecuyer, 2019; Martínez et al., 2020). En este ámbito desde el sector educativo sería importante capacitar y acompañar a los padres de familia para que puedan asumir este importante rol mediador: sepan priorizar contenidos educativos, establezcan límites en el tiempo de uso para evitar adicciones y adopten estrategias educativas para la autoregulación.

Ventajas y desventajas de la educación presencial

Entre las ventajas de la educación presencial las docentes resaltan la socialización entre pares, el desarrollo de la independencia y autonomía y la posibilidad de brindar una atención más particularizada a cada niño. Como principal desventaja indican la exposición al contagio puesto que la pandemia sigue vigente. Otra desventaja señalada por varias docentes es el alto ausentismo a clases presenciales que existía antes de la pandemia debido a que el nivel inicial no es obligatorio.

La parte emocional se trabajaría bastante con los niños, la independencia, la autonomía, la socialización con los niños, esa sería la ventaja de manejarnos en la presencial; y la desventaja en este caso, la salud mismo de ellos y mi salud (9QDO5-43).

La ventaja es que tú puedes trabajar de forma individual, vas viendo quién necesita más ayuda y a él le das más atención; la desventaja en la presencialidad, es que a veces como (...) la educación inicial no es obligatoria, a veces no los mandan, no asisten o lo mandan dos o tres días a la semana (9QDO8-51).

En nuestro contexto, (...) cuando estábamos en la presencialidad antes la pandemia, la desventaja que teníamos es que ciertos papitos no enviaban a sus hijos todos los días” (...) ellos pues lo que comentaban es que el niño durmió muy tarde anoche, no lo quise despertar o no tuve quien me lo lleva, esa es la única desventaja” (4PDO1-48).

Una de las desventajas de la educación presencial mencionada por una docente SAFPI de Santo Domingo de los Tsáchilas es la gran dispersión de las casas en donde viven los niños a los que ofrecen el servicio, lo cual les demanda mucho tiempo en transporte.

La movilización, los sectores de lo que está de extremo a extremo (...) está disperso eso es lo único que no me gusta” (4SDS2-38).

5.5.2 Análisis del manejo de la educación híbrida en el nivel inicial

Mientras que la primera fase del Plan Educativo COVID-19 se caracterizó por una educación desde el hogar con diferentes recursos de aprendizaje y acompañamiento docente a distancia, la segunda fase contempla el retorno a las aulas de manera progresiva y opcional. La idea es estudiar de una manera alternada que combina estrategias de trabajo educativo en casa con educación presencial en las instituciones educativas (IE) aplicando estrictas medidas de bioseguridad (Ministerio de Educación, 2020c). Así, desde el 14 de septiembre de 2020 se cuenta con lineamientos para la aplicación del Plan de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas, cuyo principal objetivo es evitar el abandono escolar (Ministerio de Educación 2020d, p. 33).

La idea es que el PICE se elabore a través de una metodología participativa, que involucre a “docentes y directivos de la institución educativa, un delegado de los padres de familia, un delegado de los estudiantes y otro de la comunidad” (Ministerio de Educación 2020c, p. 15), sea en reuniones virtuales o presenciales.

Este Plan debía ser elaborado por todas las IE, aún si la situación de la emergencia sanitaria no permitía el retorno progresivo de los niños, mismo que quedó supeditado a la voluntad de los padres. En caso de que un padre decidiera el no retorno presencial, su hijo continuaba con el Plan “Aprendamos juntos en casa”, es decir con la primera fase de Plan educativo COVID-19.

Los lineamientos para la elaboración del PICE contemplaban aspectos relacionados con la adecuación de la infraestructura de la IE, la coordinación con las instancias a cargo del control epidemiológico local, la identificación y búsqueda de estudiantes de años anteriores que se habían desvinculado y el acuerdo de autorización de los padres para el retorno presencial.

A mediados de noviembre el Ministerio de Educación emitió los Lineamientos para el retorno seguro a clases presenciales, cuyo objetivo es que todas las IE vuelvan al aforo completo de forma planificada y por niveles, condicionado a una cobertura de vacunación de segunda dosis del 85%. Si no se cumple con estas condiciones, se sigue con la vigencia de aprobación del PICE para el uso de las instalaciones educativas. En el caso de los niños de educación inicial del subnivel 2 (estudiantes de 3 a 5 años), como en Ecuador la vacunación de menores de 5 años aún no ha iniciado, su retorno no es obligatorio y sigue condicionado al PICE que exige restricción de aforo y voluntad de retorno por parte de los padres. En las clases presenciales se trabajará en lo pedagógico según lo estipulado en el PICE (Ministerio de Educación 2021).

Elaboración del Plan Institucional de Continuidad Educativo (PICE)

Para la elaboración del PICE las IE establecieron comisiones de trabajo en función de los diversos aspectos que según los lineamientos emitidos por el Mineduc debían ser incluidos en la Plan; así se puede decir que, por lo general, toda la comunidad educativa participó en su confección. También se procedió a buscar a los niños que se habían desvinculado, pero no siempre con éxito.

Nos distribuimos por comisiones y cada comisión tenía que recoger la información que se necesita para la elaboración, luego juntar y presentar al distrito (9QDO1-39).

(...) a nivel de institución nosotros sí lo hicimos buscándolos por Facebook, *WhatsApp*, redes, (...), si (...) no los encontrábamos por todos esos medios tecnológicos sí hubo (...) ocasiones en que tuvimos que irlos a buscar en las casitas (...), entonces sí se hizo el seguimiento, pero cómo le digo (...) muchos de esos papitos optaron que ya no les moleste, no se pudo ya localizarlos (9QDO3-45).

Al momento que nos entregaron el PICE desde el año anterior que era para ver si regresábamos o no, nos dividimos por capítulos. Yo tuve con mi compañera y con la señora directora (...) los datos informativos y todo eso, cada uno participó, cada uno hizo lo que le correspondía, luego lo unimos (2CDO1-40).

Al momento del levantamiento de la información en las localidades de estudio, en octubre de 2020, la mayoría de las instituciones educativas tenían aprobado su PICE o lo habían presentado al distrito y estaban a la espera de una respuesta. En algunos casos las IE se encontraban elaborando una segunda versión del PICE debido a que la primera vez los padres no habían aceptado el retorno a la educación semipresencial.

La primera vez los papitos dijeron que no querían nada de presencialidad, (...) entonces el PICE fue aprobado para solo recibir virtualmente. En esta segunda ocasión, tuvimos (...) que conversar con los padres de familia, la autorización de los padres de familia, qué ventajas, qué desventajas, qué es lo que se va a adquirir, qué es lo que no se va a adquirir, qué es lo que se va a pedir y que lo que no se va a pedir (...), siempre nos reunimos en la casa comunidad, entonces los padres de familia muy de acuerdo señorita, qué hay que poner, (...) hasta que se dio la aprobación del PICE hace 15 (2CDO1-40).

Bueno ya hubo esto del plan, de los lineamientos y armar el proyecto PICE, (...) nadie quería regresar (...) el año lectivo anterior, (...) nadie queríamos saber nada, de nada; pero luego, hubo otra actualización y había papitos que ya salían a trabajar, necesitamos todos salir a trabajar, no había con quien dejarles a los niños en la mañana, entonces cogieron los mismos papitos y nos solicitaron (2CDO2-40).

Capacitación en educación híbrida

En cuanto a si las docentes han recibido capacitación sobre la educación híbrida, más bien han recibido charlas sobre cómo elaborar el PICE y manejar el regreso a clases semipresenciales. De los diálogos con las docentes se perciben dos formas de comprender la educación híbrida. Por un lado, un esquema de modalidad híbrida sincrónica, donde el docente da clases de manera simultánea a los alumnos que se encuentran presencialmente en el aula de clases y a los que se conectan en línea desde sus casas. Para su implementación se requieren cámaras y otros equipos para que los niños que continúan con la educación desde casa puedan visualizar e interactuar con su profesor y compañeros que están presentes en el aula. Esta situación se estaría dando en el sector privado que dispone de mayores recursos tecnológicos y en opinión de las docentes sería de muy difícil aplicación en las escuelas fiscales debido a la inyección de recursos que demandaría, excepto tal vez en las escuelas del Milenio. Además, las docentes indicaron que, si bien sus IE cuentan con internet, la conexión no es suficientemente estable como para poder impartir clases híbridas sincrónicas desde las aulas de clase; y muchas docentes no cuentan con una laptop para llevar a la escuela.

Todavía no hemos tenido la híbrida, yo vi en la escuela de la liga (...) pero para llegar a la escuela híbrida es una inversión del gobierno y ustedes saben que no está en la capacidad, entonces tiene que haber cámaras y solo poner una cámara es carísima, entonces creo que la educación híbrida (...) hacer aquí dudoso, creo que en las del milenio tal vez, pero para nosotros (...) lo más híbridas que nosotros hiciéramos es irnos a la casa y dar la clase virtual y aquí presencial, eso sería nuestra híbrida realmente (9QDO7-33).

Lastimosamente aquí no vamos a poder hacer conexiones híbridas, (...) porque en primer lugar no hay los aparatos tecnológicos para poder hacer una instalación aquí y (...) va a ser mucho dinero, los papitos no van a poder poner ese dinero que se requiera, entonces por eso que vamos a hacer esas dos formas tanto presencial y virtualidad, clases híbridas casi que no” (2CDO3-36).

Tenemos internet, pero no tiene mucha cobertura en el sentido de que las aulas están como muy alejadas del ¿cómo se le dice? [router-entrevistadora] (...) por mucho que queramos hacer esta educación híbrida, estar conectadas a la vez con virtualidades en Internet. No, no, no, no facilita esta ayuda (4PDO1-48).

Por otro lado, un esquema de educación híbrida asincrónica que estaría más al alcance de las escuelas fiscales. Aquí durante la semana se alternan ciertos días/momentos de clases presenciales con ciertos días/momentos de educación a distancia para los niños cuyos padres no autorizaron el regreso a la escuela. De acuerdo a las posibilidades de conectividad y su calidad, las clases a distancia pueden ser en línea (sincrónica o asincrónica) o a través de la entrega de material impreso y tareas. Desde el punto de vista logístico-administrativo, según el número de niños cuyos padres han autorizado el retorno a clases presenciales, el espacio del que dispone la IE y la composición de la planta docente de la institución, se tiene diversas posibilidades de organización. Por ejemplo, en una IE de Cayambe, solo 65 niños de los 320 volvieron a clases semipresenciales y tres docentes de la institución se hicieron cargo de este grupo, mientras que las otras docentes siguieron con clases virtuales. Sin embargo, lo que generalmente acontece es que una misma docente imparte clases semipresenciales algunos días y clases remotas sincrónica o asincrónica otros días.

(...) entonces tuvimos que mover muebles de las aulas, y adecuamos 3 aulas para que los niños no estén ni tan pegados y estén tranquilos, (...) son 65, 20 o 25 por cada paralelo, estos niños viene el primer grupo entra a las 7:30 el primer grupo es doce niños y salen a las 12:30, [la docente quiso decir 10:30] el segundo grupo que entra a las 11:00 y sale a la una y media, dos jornadas como quien dice en todo el día entonces están tres compañeras trabajando esos paralelos mientras el resto nos quedamos virtual (2CDO2-40).

Lo que nos dicen los lineamientos es que si en la institución hay 10 niños que quieren retornar, (...) esos 10 niños van estar dos horas, pero no es que vamos a trabajar como

se trabajaba antes, se va a trabajar en contención emocional, juegos para que el niño se distraiga, para que el niño vuelva a adaptarse y así va a ser el inicio. [¿cómo se va a trabajar con los niños que no van a venir? -entrevistadora] sigue en las clases de forma normal porque ni siquiera se va a poder desde la institución porque no contamos con un internet adecuado (9QDO8-51).

Acceso a la educación híbrida en el nivel inicial

La situación en relación con el retorno a clases presenciales es bastante divergente en las localidades bajo estudio e incluso al interior de éstas. Sin embargo, en ningún caso las docentes y madres de familia entrevistadas se han referido a la adopción de un esquema de educación híbrida sincrónica. La situación más común es el retorno semipresencial de algunos niños mientras que el resto permanece en educación remota y la docente da clases en días diferentes a cada grupo. Las localidades donde algunas IE ya habían iniciado un retorno semipresencial son Cacha, Alausí, Cangahua, Cayambe y Portoviejo.

Sin embargo, existen grandes variaciones en la organización de la educación híbrida asincrónica. En algunas IE todos los niños habían retornado al mismo tiempo, aun si no lo hacían todos los días; en estas situaciones se vislumbra un pronto retorno a la normalidad. Aquí se percibe la ventaja de las zonas rurales de Cacha y Alausí favorecidas por la mayor disponibilidad de espacio para garantizar el distanciamiento físico exigido por las medidas de bioseguridad y, en ciertos casos, el menor número de alumnos por clase.

(...) presentamos en el distrito y ahí aprobó, entonces ya está aprobado y por eso estamos con presencial (...) Desde el 20, 20 de septiembre (...) o sea que vienen de 7:30 a 12:30 (3CHDO1-51).

La presencialidad está funcionando desde el inicio del ciclo académico, mi hija viene a clases los días martes y viernes, de ahí el resto de los días mandan trabajos a la casa, pero ya muy pronto va a ser normal todos los días (3ATO1-28).

Ella va tres días a la semana, lunes miércoles y viernes de 7 en punto a 10 de la mañana (...). Martes y jueves la profe le manda tarea a casa (2CTO1-28).

En otras IE de Alausí, Cayambe y Portoviejo se mantiene cursos presenciales y educación virtual. Para esta última modalidad en una IE de Cayambe se sigue usando las fichas pedagógicas del Mineduc, mientras que en la educación presencial se recurre al currículo institucional. Esta doble planificación, así como manejar grupos diferenciados de niños, presenciales y virtuales, podría incrementar la carga laboral de las docentes. En el caso de Portoviejo, una docente relata tener tres grupos, los que retornaron presencialmente (13 de un total de 33 niños), el grupo que sigue con las clases en línea sincrónicas, y los remotos que no se conectan a los que le hace llegar las explicaciones sobre cómo deben trabajar las actividades a través de una llamada telefónica y mensajes de *WhatsApp*.

Todos los niños que yo tengo matriculados son 25 pero en la actualidad solo están asistiendo 18 y el resto están todavía en virtualidad (3ADO1-57).

En la mañana están entrando los niños a las 7:30 y salen a las 10 de la mañana y hacen todo el proceso aquí, entonces las compañeras están trabajando con una planificación acorde (...) a nuestro currículum de nivel (...), aquí para la presencialidad se utiliza el currículum, obviamente para la virtualidad también, pero prácticamente en la virtualidad estamos también acogiendo las fichas que todavía estamos recibiendo del Ministerio, se hacen adaptaciones. (...) ya se mandó las cartas de autorización para el retorno progresivo y de mis 25 niños (...) voy a empezar con 14 niños el 8 de noviembre y los 10 niños voy a seguir en virtualidad (2CDO3-36).

Tenemos 3 días semipresenciales, dos días virtuales, y de ahí con los grupos que ni van a la semipresencial ni a la virtualidad uno en la tarde los comienzo a llamar. (...) por ejemplo, al que está en la casa, (...) si es de escuchar un cuento yo les mandé el cuento, pero acá en la presencialidad yo se los cuento, a través de láminas les voy preguntando (...), yo digo que hay que jugar con las dos cosas con la semipresencialidad y con la virtualidad, (...) porque no podemos obligar a determinados padres a enviar a su niño a la escuela si ellos dicen que no y (...) quieren mantenerse en la virtualidad, uno como docente, también debe seguir con esas dos modalidades (4PDO1-48).

Finalmente, están las IE que siguen con la fase de “Aprendamos juntos en casa”, situación que a mediados de octubre caracterizaba a las IE de Quito. En efecto, las ocho docentes entrevistadas en esta localidad aclararon que aún no regresaban a la educación semipresencial. Entre las razones mencionadas para el no retorno constan la falta de voluntad de los padres, el incompleto proceso de vacunación, la deficiencia de la infraestructura y escasez de espacio. Entre tanto los lineamientos para el aforo han cambiado y permiten un mayor número de niños por aula. La situación de las escuelas fiscales de Quito contrasta con las instituciones particulares cuyos niños ya están con educación híbrida. Algunas IE de Riobamba y Portoviejo tampoco habían retornado a clases semipresenciales.

(...) ahorita estamos viendo que sí hay aceptación más grande de los padres, entonces estamos haciendo la actualización, estamos en la fase de preparación de la encuesta (...) para que los padres vean cuáles son sus responsabilidades en un posible, retorno entonces estamos ahí trabajando aún (9QDO6-37).

(...) también compartimos con otras instituciones, se habló de quienes ya estaban en presencial, justamente las instituciones particulares (...) ya están en presencia, pero en cambio nosotros nos falta esta cuestión del estudio del PICE, la autorización (9QDO2-51).

Nos ha manifestado el señor rector de que ya tienen presentado en el distrito, pero que todavía no devuelve a ver (...) si vamos a regresar o no todavía, pero estoy enterada de que ya está presentado el PICE (3RDO1-32).

En relación con el retorno a clases presenciales en el SAFPI, en Riobamba las docentes habían regresado de manera presencial a fines de agosto. En Santo Domingo de los Tsáchilas algunas docentes ya estaban totalmente en presencial; mientras que otra se encontraba en modalidad semipresencial dado que el retorno es opcional, de sus 40 niños 8 seguían en modalidad virtual. Con los niños que volvieron a presencial se trabaja en pequeños grupos de entre 3 y 6 niños que se conforman en base a la vecindad, a los que viven en barrios más alejados donde no hay otros niños que reciben el servicio se les brinda atención individual.

Yo retomé de manera presencial desde agosto, porque me tocó salir a buscar (...) los niños en territorio, y cuando nos enviaron los lineamientos ya nos dijeron que teníamos que volver de manera presencial, entonces ya estamos presenciales, 100% presencial (3RDS1-30).

Yo los he podido agrupar pues ya estamos iniciando nuevamente presencial y pues ellos han accedido, (...) tengo 5 grupos y el último no sería un grupo, sino un niño individual porque a veces estos niñitos están muy lejanos a cualquier otro domicilio, entonces pues lo atiendo de manera presencial igualmente, pero sola y así hago todos los días de lunes a jueves y ya los viernes pues trabajo asimismo con tres niños individual una hora cada uno (4SDS3-28).

Bueno, yo hice los grupos y trabajo hasta las 3 de la tarde fuera, y llego a casa para impartir las clases virtuales. (...) serían treinta y dos y los otros 8 siguen en virtual (4SDS2-38).

En Quito a inicios de septiembre se dieron algunas disposiciones para un retorno a clases presenciales del servicio SAFPI. No obstante, solo se retomaron con los niños que realmente lo necesitaban porque no podían recibir clases en línea o no se adaptaban a esta modalidad y según la voluntad de los padres.

Bueno existe lineamientos en el que a SAFPI se le socializó un semáforo en el que según el COE cantonal y según la analista distrital se puede dar (...) atenciones presenciales. Ya nos dijeron que podemos, obviamente no podemos obligar, pero podemos brindar esa alternativa, porque si existen familias que no tienen internet, en este caso por ejemplo tengo dos niños que no tienen internet, entonces obviamente con todas las normas de seguridad a mí me dieron el paso y yo voy y le brindo a él solo su atención (...) para que el niño no pierda porque eso fue una de las razones porque hubo una deserción escolar fuerte (9QDS3-29).

Le cuento que sí ya retomamos, no con todos los niños puesto que la modalidad aún está en elección de los padres de familia, entonces por ende hemos estado trabajando en dos grupos uno de 3 y en otro de 4 (...) dependiendo de la necesidad, hay niños que se le cae la conexión (...) tenemos que llegar a la presencia. (...) Esta semana (...) fue muy bonito (...) porque al principio teníamos miedo también nosotros de que va a decir la mamita de esa casa, si es que viene la otra vecina, si nadie está dejando ingresar a las casas verdad, pero no los papitos sí profe, venga nomás no hay problema, venga acá a mi casa está abierta (9QDS2-31).

Como se acaba de reportar existe una gran diversidad en la situación de retorno semipresencial y en la organización de dicho retorno. Algunas docentes mencionan estar con tres grupos diferentes; otras utilizar diferentes planificaciones y recursos en cada modalidad; asimismo se requiere seguir orientando a los padres sobre las actividades que ciertos días se realizan en el hogar; esto podría generar una sobrecarga de trabajo para las docentes adicional a la que ya han asumido durante la emergencia sanitaria. En relación con las otras localidades de estudio, Quito presenta un rezago en el acceso al retorno semipresencial; asimismo respecto a las instituciones educativas privadas de la ciudad.

En el caso del servicio SAFPI las docentes tienen clases muy numerosas y en ciertos casos también combinan las clases presenciales domiciliarias, en pequeños grupos o individuales, con las virtuales.

5.6 Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Oferta ordinaria institucionaliza inicial 2

El resultado del diagnóstico cualitativo de la situación de la educación inicial de sostenimiento fiscal durante la emergencia sanitaria da cuenta de que hubo situaciones diferenciadas en cuanto al acceso al aprendizaje en línea debido a la falta de dispositivos digitales, conectividad y dificultades en el apoyo en las clases en línea por parte de algunas familias. Se aprecia un menor acceso de los niños de las escuelas fiscales interculturales bilingüe rurales, pero también de ciertas instituciones educativas de las zonas urbano-marginales, mismas que para continuar el proceso educativo tuvieron que recurrir a la entrega de fichas impresas. Esto significó transferir la responsabilidad educativa en mayor proporción a aquellas familias que, dado su bajo nivel educativo estaban menos preparadas para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos que se les estaba demandando; lo cual agudizó las disparidades en el acceso al desarrollo y aprendizaje de los niños. Sin lugar a duda este nudo crítico está en la base de la reducción de la matrícula (en 14,5%) y del

incremento del abandono escolar que fueron documentadas por el MINEDUC durante la emergencia sanitaria, y que afectaron principalmente al nivel de educación inicial.

Al referirnos a las soluciones educativas en el nivel inicial en las diversas localidades bajo estudio, antes que de educación en línea se debería hablar de educación a distancia, concepto de mayor amplitud que abarca todas las situaciones observadas: educación en línea sincrónica a través de videoconferencias, educación en línea asincrónica (materiales digitales en los portales educativos, orientaciones pedagógicas y videos enviados por *WhatsApp*); programas de televisión y, finalmente distribución de guías impresas y llamadas a teléfono convencional, sobre todo en las áreas rurales pero no exclusivamente. A pesar de las dificultades de conectividad, cada docente fue creando espacios singulares y adaptando las formas de llegar a los niños para que la mayoría de sus estudiantes puedan continuar su proceso educativo en pandemia, aún si con ciertos niños esto no fue posible.

Antes de la pandemia las docentes ya contaban con equipos tecnológicos que eran necesarios para su trabajo y estudios. No obstante, la conectividad de la que disponían no era suficiente para impartir clases sincrónicas por videoconferencia por lo que tuvieron que asumir mejoras pagando de su propio bolsillo, particularmente en el acceso a internet de banda ancha. En ciertos casos dichas mejoras llegaron luego de algunos meses de pandemia postergando el proceso de continuidad educativa de algunos niños.

Si bien la educación en línea no es algo nuevo en el sistema educativo ecuatoriano, sí lo es en el nivel de educación inicial. En este marco, entre los desafíos que las docentes tuvieron que enfrentar para manejar el aprendizaje en línea destacan la formación sobre la marcha en el manejo de las plataformas y aplicaciones educativas digitales, la dificultad de captar la atención de los niños a través de una pantalla y la complejidad de la mediación pedagógica con la participación de los padres de familia. En relación con el manejo de las TIC, se observa una brecha etaria en las habilidades tecnológicas digitales. Por consecuencia, el pasaje abrupto de la educación presencial a la virtual requirió mayor tiempo de dedicación por parte de las docentes de mayor edad, aspecto que en ciertos casos repercutió negativamente en su salud.

Pese a que en el transcurso de la pandemia las docentes fueron mejorando sus habilidades en el manejo del aprendizaje en línea, consideran que aún les falta mucho por aprender. Algunas capacitaciones brindadas por el MINEDUC y a través de las Redes de Aprendizaje mensuales organizadas a nivel distrital fueron valoradas como útiles para su formación en habilidades digitales, empero no llegaron en el momento oportuno y no eran específicas para educación inicial. En este marco, el autoaprendizaje y la ayuda entre compañeras aparecen como una solución a la que se apela continuamente para el manejo de TIC. Actualmente, las tecnologías digitales se encuentran mediando la educación y gran parte de las relaciones sociales. Según algunas docentes, esta mayor integración de las TIC en la educación es un proceso irreversible que llegó para quedarse.

Para la educación en línea sincrónica por videoconferencia las docentes utilizaron el *Zoom* y el *Teams*, es decir las herramientas requeridas por el Mineduc. No obstante, consideran que el manejo del *Teams* fue bastante complejo y debido a que es una plataforma más demandante en conectividad limitó el acceso de numerosos niños que se conectaban vía celular, razón por la cual varias docentes volvieron a usar el *Zoom* y *WhatsApp*. En relación al *Teams* se percibe un dilema entre cumplir con la exigencia impuesta desde el MINEDUC de usar esta plataforma o adaptarse a los dispositivos y conocimientos tecnológicos de las familias para garantizar el mayor acceso posible a la educación en línea. Esta situación también revela el aprieto que representa para las docentes orientar a los padres de familia en el manejo de una plataforma que muchas de ellas apenas dominan. Algo similar sucedió con las fichas pedagógicas que debían ser utilizadas como insumo principal para la planificación semanal. Si bien estas podían ser adaptadas a las realidades locales fueron percibidas como una imposición desde arriba que limitaba la iniciativa pedagógica propia.

Ante la reducción del tiempo de contacto con los niños y la mediación tecnológica que significó la modalidad de aprendizaje en línea, las docentes tuvieron que renovar las estrategias pedagógicas, los recursos y apelar a la ayuda de los padres para mantener el vínculo didáctico y captar la atención de los niños: proliferaron las presentaciones con animaciones en PowerPoint; los títeres y puestas en escena; los videos y audios con cuentos, canciones, bailes, rimas, poemas realizados por las docentes o bajados de *YouTube*; los juegos virtuales interactivos o aplicaciones tales como *Educaplay*, *Jamboard*, La ruleta y otros contenidos u orientaciones pedagógicas que se socializaron a través de las clases por videoconferencias y por *WhatsApp*.

En relación con el número de clases en línea por semana impartidas por las docentes, no existe uniformidad alguna: ciertas docentes enviaban la planificación semanal con las actividades diarias que los padres debían realizar con sus hijos e impartían una sola clase en línea por semana, por lo que la mayor parte del proceso educativo quedó bajo la responsabilidad de los padres de familia; mientras que otras impartían clases a diario. Esta diversidad en la organización de las clases en línea estaría asociada a la necesidad de adaptarse a las posibilidades de conexión sincrónica y acompañamiento de los padres en cada clase. En efecto, si bien en algunas IE de Quito, Riobamba y Portoviejo casi la totalidad de los niños accedieron a las clases por videoconferencia; en otras IE de estas mismas localidades las docentes tuvieron que manejar dos o tres grupos diferenciados: el de los sincrónicos, el de los asincrónicos y el de los sin conexión a los cuales se les hacía llegar la guía impresa. No obstante, en opinión de varias madres hubiera sido posible incluir un mayor número de clases en línea por semana, ya que el tiempo de conexión con la docente era insuficiente y no permitía la participación de todos los niños. Además, en aquellas localidades que fueron excluidas del aprendizaje en línea, como en Cacha, existe una demanda por mayor conectividad y acceso.

En torno a cuántos niños pudieron seguir los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea de manera adecuada, las respuestas de las docentes presentan gran variabilidad, pero convergen en que una buena parte de los niños no han aprovechado la educación en línea debido a la falta de apoyo de los padres de familia durante las videoconferencias y/o en la elaboración de tareas. Las docentes concuerdan en que la modalidad en línea está condicionada al apoyo oportuno que los niños reciben en su hogar. Dada esta situación, en la educación virtual muchos ámbitos de desarrollo de los niños quedaron rezagados, sobre todo aquellos que requieren de la socialización entre pares y con el docente, como son la convivencia, la identidad y autonomía, y el lenguaje.

Entre las desventajas de la educación en línea destacan: la falta de calidez, afectividad y sociabilidad; la dificultad de captar la atención y llegar a los niños de 3 y 4 años, por lo que se la considera inapropiada para niños de estas edades; la baja independencia que adquieren los niños al estar permanentemente con un adulto; el menor desarrollo y aprendizaje y, como ya se lo indicó, el hecho de que no todos los niños tienen acceso a esta modalidad de educación ni reciben el acompañamiento requerido por parte de sus padres.

Una de las ventajas más destacadas de la educación en línea es que permitió el mejoramiento de las competencias digitales, tanto de los docentes como de niños y padres de familia. Si bien este aspecto es positivo, también abrió camino a un mayor contacto de los niños con los dispositivos digitales y pantallas que no siempre es adecuadamente mediado por los padres.

Una desventaja de la educación presencial es el fuerte ausentismo que existía desde antes de la pandemia, puesto que al tratarse de un nivel que no es obligatorio se le da escasa importancia. Esto también refleja la poca valoración que la sociedad en su conjunto otorga a la educación inicial.

En cuanto a la educación híbrida, la mayor parte de las localidades bajo estudio han retornado a clases semipresenciales. No obstante, Quito presenta un rezago en el acceso a esta modalidad educativa, que dadas las dificultades que presenta la educación en línea para los niños de 3 y 4 años antes mencionadas, actúa en detrimento del adecuado desarrollo de los niños. La modalidad que se está implementando en las localidades que han retornado es la de educación híbrida asincrónica, que combina educación presencial y a distancia; la educación remota durante los días que los niños no acuden a la escuela se da a través de distintos medios como videoconferencias, orientaciones vía *WhatsApp* y envío de tareas para hacer en la casa.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

Las conclusiones antes mencionadas para la oferta ordinaria de educación inicial son válidas en la oferta extraordinaria SAFPI, con algunas particularidades relacionadas con las características del servicio que se indican a continuación.

En ciertos casos las Redes de Aprendizaje que se organizaban mensualmente a nivel distrital, donde participaban tanto las docentes de la oferta ordinaria como extraordinaria, fueron valoradas de manera negativa por las docentes SAFPI; esto debido a que al tratarse de servicios cuya oferta educativa es muy diferente tienen formas de planificación semanal muy disímiles por lo que el intercambio de experiencia no era muy útil, aunque también porque percibían cierta desvalorización del SAFPI por parte de las docentes del servicio ordinario.

En relación con la educación en línea, si bien las docentes SAFPI también han tenido dificultades para captar la atención de los niños, así como en la mediación pedagógica con la participación de los padres, sus relatos dan cuenta de una mayor comprensión de la relación educativa con el conjunto de la familia, de la importancia de ganarse la confianza de los padres para dar continuidad al proceso educativo, lo cual se explicaría por las características de este servicio de trabajar en estrecha vinculación con las familias y la comunidad.

Llama la atención la cantidad de horas de videoconferencia por semana impartidas por algunas docentes SAFPI durante la emergencia sanitaria, dado que tenían un gran número de estudiantes bajo su responsabilidad y mantuvieron un contacto individual con cada niño.

Una desventaja de la presencialidad en el SAFPI es la gran dispersión de las familias a las que brindan el servicio, lo cual les implica mucho tiempo de desplazamiento. Otro aspecto negativo es el gran número de estudiantes asignado por docente, que para algunas docentes de Santo Domingo de los Tsáchilas alcanza cuarenta niños.

Otra diferencia con el servicio ordinario es que la oferta SAFPI está más avanzada en el retorno completo a la presencialidad, aun si hay docentes que permanecen en modalidad híbrida, es decir que combinan atención grupal o individual en las casas con clases virtuales a los niños que no han retornado a la presencialidad.

Con la paulatina reincorporación de las docentes SAFPI que fueron destituidas durante la pandemia, los relatos sugieren que la búsqueda e incorporación de los niños a los cuales se brinda el servicio recaen bajo la responsabilidad de las mismas docentes, lo cual estaría generando cierta competencia entre ellas para alcanzar el número de atenciones que se les exige.

Recomendaciones

Oferta ordinaria institucionaliza inicial 2

Dado que durante la emergencia sanitaria muchos niños se desvincularon de la educación inicial y habida cuenta de las limitaciones que la modalidad a distancia, incluida la modalidad de aprendizaje en línea, representa para el desarrollo de los niños de 3 y 4 años; se recomienda acelerar el proceso de retorno completo a las clases presenciales en tanto espacio más idóneo para garantizar el desarrollo integral de los niños. Asimismo, iniciar el proceso de retorno en aquellas localidades que hasta el momento han quedado excluidas de la educación híbrida.

En caso de eventuales rebrotes de la pandemia, se sugiere adoptar medidas de cierre-apertura de la educación presencial más flexibles aprovechando la curva de aprendizaje para enfrentar estos eventos derivados de la pandemia tal como se lo ha hecho en otros países.

Dadas las grandes lagunas que ha dejado la educación a distancia, habría que capitalizar los momentos de reencuentro presencial, para profundizar en el desarrollo social de los niños, priorizando las actividades en grupo.

Para que la educación inicial cuente con mayor preparación para resistir crisis futuras, se recomienda ampliar el acceso a dispositivos digitales y banda ancha de todos los docentes de sostenimiento fiscal a cargo del presupuesto del Estado; ya que esto es una condición indispensable para la continuidad de la oferta del servicio en casos de emergencia sanitaria o de otra índole. Asimismo, la educación inicial se convierte en un ámbito privilegiado para que todos los niños accedan a tecnología digital. A semejanza de las políticas que se han implementado en la región de América Latina y el Caribe, este proceso podría basarse en otorgar una tablet a cada niño para uso en la sala cotidiana de clase y en el hogar, con chip de internet de banda ancha asumido por el sistema educativo. Dada las restricciones presupuestarias actuales, esta política debería iniciar por las IE interculturales bilingües de las zonas rurales y los niños de las zonas urbano-marginales que durante la emergencia sanitaria no tuvieron acceso a la modalidad de aprendizaje en línea. Otra opción (Arias et al., 2020) sería considerar bibliotecas de dispositivos móviles en las escuelas con contenido educativo precargado, que los niños puedan llevar prestados a sus casas de manera rotativa. Esto debería complementarse con políticas intersectoriales que lleven internet de banda ancha a bajo precio en las zonas rurales y urbano marginales para cerrar la brecha digital existente.

El sistema educativo actual no puede entenderse sin las competencias TIC. Si bien las docentes han mejorado sus habilidades digitales, son conscientes de que necesitan ampliarlas. En este marco, por un lado, se recomienda revisar y profundizar la formación inicial docente en las competencias pedagógicas digitales para el adecuado manejo didáctico de las TIC en las aulas de clase, tanto presenciales como virtuales. Por otro lado, se debería brindar formación profesional continua, oportuna y específicamente diseñadas para el nivel de educación inicial con el fin de que las docentes de mayor edad no queden rezagadas en las competencias digitales. Se debería prestar especial atención a la formación de las docentes que durante el confinamiento nunca pudieron impartir educación en línea a los niños.

Asimismo, se debería aprovechar las mayores habilidades tecnológicas de las docentes para incrementar el uso de las TIC como mediadores de los procesos de aprendizaje en las aulas presenciales. A futuro, tal como lo señala Kelly (2016) los nuevos saberes tecnológicos deberían inscribirse en el currículo de educación inicial, no solo con la intención de validarlos sino también de construir un abordaje pedagógico sobre ellos, específico para este nivel.

En el ámbito de la planificación curricular sería importante dejar mayor autonomía a las docentes, ya que demasiada presión desde arriba podría anular su innovación y creatividad. De manera general, se recomienda dejar mayor libertad de iniciativa a las docentes que como se verifica en las entrevistas se sienten fuertemente condicionadas y controladas por el nivel central.

Como en la educación a distancia los padres están llamados a cumplir un rol más protagónico y que la modalidad semipresencial podría prolongarse, desde el sector educativo se debería desarrollar modelos de apoyo a madres y padres u otros cuidadores para que estén facultados para acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Dadas las capacidades parentales desiguales se debería priorizar a las madres cabeza de familia de las zonas rurales y urbano-marginales; en este caso el sistema de apoyo parental podría adoptar el modelo del SAFPI, mismo que debería ser ampliado para no sobrecarga de trabajo a las docentes en servicio que ya tienen gran cantidad de niños a su cargo.

Como la inmersión digital de los niños se ha profundizado durante la pandemia, no solo por la adopción de la modalidad en línea sino porque durante el confinamiento en casa los niños han estado más expuestos a los dispositivos y pantallas, sería importante que el sistema de apoyo parental también empodere a las familias en el ejercicio de su rol de mediación en el uso de internet, en base a las recomendaciones estipuladas por las asociaciones de pediatría. Esto podría ser complementado con campañas de sensibilización en los medios masivos de comunicación.

Nada de lo anterior podrá realizarse si no se aumenta el presupuesto orientado a la primera infancia, sobre todo si queremos una educación que incorpore tecnología y conectividad, pero para que esto acontezca es importante movilizar a la sociedad a favor de la importancia que tiene la educación inicial. Un aspecto positivo de la pandemia es que los padres tuvieron que involucrarse en los procesos de aprendizaje de sus hijos y pudieron visibilizar la importancia de mejorarlos. Sería fructífero aprovechar este mayor compromiso familiar para la activación social en apoyo a la educación inicial.

Oferta del Servicio de Atención Familiar a la Primera Infancia

Sería importante fortalecer y ampliar este servicio dado que llega a los niños de las familias más vulnerables y realiza un trabajo conjuntamente con los padres y la comunidad. En efecto, las diversas dificultades enfrentadas por las familias durante la emergencia sanitaria fragilizaron su capacidad de garantizar el desarrollo integral de sus hijos y apoyarlos en los procesos educativos, en particular en los hogares monoparentales a cargo de mujeres. Por lo tanto, es de vital importancia darles mayores orientaciones en este ámbito a través de visitas domiciliarias y reuniones grupales presenciales.

Ahora que el servicio ha vuelto a clases presenciales en su casi totalidad y que las docentes que habían sido destituidas se están reincorporando, con el fin de limitar tiempos de desplazamiento en beneficio de la atención a las familias se recomienda concentrar en un

mismo barrio las zonas de atención de cada una de las docentes y brindar mayor apoyo en la incorporación de los niños que las docentes tendrán a su cargo para no crear competencia entre ellas en la búsqueda de los niños.

En el caso de que sea necesario volver a la educación en línea, sería adecuado organizar las sesiones por videoconferencia en pequeños grupos de 3 a 5 niños para favorecer la interacción entre pares durante las sesiones y evitar que las docentes estén permanentemente conectadas.

6. Resultados principales del estudio y conclusiones más relevantes que orienten la definición de políticas educativas en primera infancia

Involucramiento de cuidadores y gestión de docentes

El involucramiento de madres y padres en la educación inicial es una de las estrategias - condiciones- más importantes tanto en el proceso de educación inicial, como durante toda la primera infancia. Siendo las madres y los padres los primeros educadores del hogar a través de la transmisión de conocimientos, costumbres y habilidades desarrolladas en las actividades cotidianas. Así, el primer tema por resaltar es el rol que tienen las y los cuidadores para ofrecer y facilitar actividades y entornos que estimulen el desarrollo infantil temprano. El conocimiento sobre las necesidades de su hijas e hijos es esencial, actualmente existe mucha producción sobre primera infancia y educación inicial; del nivel de conocimiento sobre los determinantes del desarrollo infantil temprano dependerá que se oferte en esta etapa de la infancia una serie de estímulos. En este sentido la consejería institucional se vuelve primordial para cumplir con este objetivo. La pregunta que cabe aquí es si el sistema institucional está preparado para generar ese tipo de comportamientos y acciones a nivel familiar.

Dentro del hogar es importante diferenciar los roles que tienen las madres y padres en relación a su involucramiento dentro del proceso de la educación inicial y al proceso de desarrollo infantil temprano. Es importante añadir la suma de responsabilidades que están a cargo especialmente de las madres durante los primeros años, contando con los casos de jefaturas femeninas de hogar, presencia de pobreza o extrema pobreza, así como si la experiencia se da en el ámbito urbano o rural, y de qué forma se relaciona con población indígena y no indígena. De igual manera están presentes las condiciones emocionales de las madres, las cuales son la base para incorporar las sugerencias hechas como parte del servicio de educación inicial y que el desarrollo infantil sea un tema que tenga aceptación dentro de las prioridades del hogar y de la comunidad.

Es así que, durante la pandemia COVID19 la continuidad del proceso educativo dependió de la relación entre la gestión docente y el involucramiento familiar de cada hogar. Al momento que las actividades pedagógicas eran remitidas por parte de las parvularias a las familias de forma periódica cada semana, se generó un proceso que permitió a la familia ser quienes organicen y lleven a cabo las actividades encomendadas a las niñas y niños. Por el lado de los padres de familia, les permitió formar un vínculo más fuerte con sus hijos siendo testigos del proceso de aprendizaje y de las habilidades y destrezas que las niñas y niños desarrollan durante este proceso. Según los relatos y si bien no es una generalidad, muchos docentes sienten que la participación de los cuidadores fue clave para lograr la continuidad a la educación de los niños y niñas de educación inicial. Ahora la pregunta a realizar dentro de este escenario, es si esta dinámica emergente adoptada mejoró la comprensión de las familias sobre las necesidades de desarrollo de las niñas y niños y si existieron resultados observables en su desarrollo.

En cuanto a la información de calidad y acompañamiento por parte de personal capacitado, es importante comprender la compleja tarea que tienen los docentes de este nivel cuando trabajan con hogares que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad económica y social. Las razones de la falta de involucramiento por parte de cuidadores son variadas, ya sean por motivos personales, por razones laborales como ha sido en la zonas rurales donde los cuidadores debían continuar trabajando para poder subsistir, lo cual no les permitía dar la atención y el tiempo necesario al acompañamiento de sus hijos en sus horas de clase y con la realización de actividades posteriores a la clase; incluso problemas de conectividad y razones económicas que no permitieron a los padres acceder a una conexión internet.

En lo referente a la gestión docente se debe precisar la importancia de la carga docente que debe soportar las parvularias dentro del proceso que está bajo su responsabilidad. Como se puede observar en los estándares de desempeño profesional docente, las dimensiones y componentes atribuidas como responsabilidad docente son amplias y representan todo un reto operativo a llevar a cabo. Uno de los temas abordados durante las entrevistas en el trabajo de campo fue el bienestar del docente, donde se evidencia que además de los percances de salud provocados por el COVID-19, ha sido afectado igualmente su estado de salud psicológica y emocional. Al haber aumentado la sobrecarga laboral, el malestar se agudizó tras la implementación de mecanismos de vigilancia para el control de las actividades docentes. Estas condiciones generaron estrés y otras afecciones en los docentes, impidiéndoles cumplir con sus funciones laborales correctamente y dejando de lado sus preocupaciones familiares y del hogar. Además, el pasar a la modalidad en línea de forma abrupta también causó estragos en el bienestar del docente quien no estaba preparado para solventar las asumir las dificultades relacionadas con las herramientas tecnológicas e incluso problemas de conectividad parte de esta nueva modalidad.

Por otra parte, dentro de este análisis es importante mencionar tres elementos, el primero hace relación con el objetivo del servicio que requiere a los 3 y 4 años respectivamente; el

segundo punto hace relación con los instrumentos y el contexto institucional en el que el equipo de parvularias deben llevar a cabo sus actividades; y el tercer y último elemento tiene relación con los contenidos teóricos y conceptuales, con los cuales se realiza el abordaje y trabajo con las niñas y niños.

Al respecto del objetivo central del servicio es importante señalar que el proceso que se quiere garantizar en esta edad va más allá de un tema “escolar”, “pedagógico” o meramente “cognitivo”. El enfoque sugerido por la literatura especializada está centrado en el desarrollo infantil temprano, donde el campo educativo esta al mismo nivel de cuidado, salud, nutrición, afecto, entre otros. En ese sentido el objetivo no está centrado en el proceso de “aprendizaje” o del nivel de aprendizaje sino de una perspectiva integral de desarrollo infantil.

Analizando la gestión docente, como parte de los instrumentos y el contexto institucional, se encuentra el currículo de educación inicial y la respectiva interpretación y uso que cada uno de los docentes, directivos y otros actores en todos los niveles (nacional y local).

El tercer y último elemento tiene relación con los contenidos teóricos y conceptuales, con los cuales se relacionan parvularias, familias, niñas y niños. La mayoría de estos contenidos fueron tomados del currículo nacional de educación inicial. Sin embargo, existen muchas adaptaciones, interpretaciones y discursos que han sido incorporados por cuenta propia ya sea de un territorio o centro infantil, o por cada una de las parvularias dependiendo de su formación y experiencia.

Por otra parte, se observó que había niños y niñas que por diversas razones no podían asistir a las clases virtuales, acceder a las fichas o enviar evidencias necesarias para realizar el adecuado seguimiento de su desarrollo. En estos casos algunos docentes, de manera voluntaria, tomaron la iniciativa de visitar a las familias para indagar sobre su estado físico, psicológico y emocional y permitirles acceder a los recursos educativos necesarios para poder continuar con su proceso de aprendizaje.

Esto demuestra la implicación de los educadores en cumplir y ayudar a los niños y niñas a continuar con su proceso de desarrollo integral. Además, docentes y padres de familia realizaron un trabajo en conjunto con el fin de que los niños pudieran continuar con la educación en modalidad virtual, realizando acuerdos para enviar las evidencias o recibir las actividades según su disponibilidad y acceso a conexión internet.

En cuanto a las herramientas y recursos utilizados por los docentes, se utilizó principalmente las fichas pedagógicas del MINEDUC. Las actividades de las fichas pedagógicas fueron adaptadas por los docentes a las necesidades de los niños y niñas y a las características específicas del contexto social y cultural de cada zona. En efecto, los docentes de todas las localidades manifiestan haber tenido que readaptar las actividades propuestas en éstas, complementando con actividades planificadas por ellos mismos ya que aseguran que, en su mayoría, no responden a la realidad y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Más aún en el contexto rural e intercultural bilingüe. En el servicio SAFPI también se estima

que las fichas pedagógicas estaban poco adaptadas a la educación en línea y a las realidades locales.

Por otra parte, el programa de televisión “*A-prender la tele*” y el programa de radio “*Aprendo FM*” parecieron ser menos funcionales. Los docentes no utilizaban estos recursos como soporte para impartir sus clases y los padres de familia relataron que sus hijos no miraban o escuchaban estos programas. En algunos casos se los consideraban como poco atractivos para los niños de este rango de edad.

Lo que se ha podido observar a través de las entrevistas es que los docentes han conseguido adaptar la metodología de enseñanza a la que estaban acostumbrados a la modalidad virtual. Adaptarse igualmente a las circunstancias y dificultades encontradas por el confinamiento impuesto por la pandemia y a las situaciones particulares de las familias. Estas adaptaciones se han realizado en conjunto con otros docentes, directivos de las instituciones educativas y autoridades del MINEDUC. Las redes de aprendizaje y reuniones realizadas entre docentes fueron un espacio de intercambio de ideas, metodologías y actividades para dinamizar, aumentar e innovar estrategias de trabajo en el contexto de la modalidad virtual. Pero es importante resaltar que varias iniciativas para la continuidad del proceso educativo han venido de los propios docentes quienes, con sus propios medios se han capacitado y han tomado la iniciativa de salir a buscar a los niños que no tenían forma de seguir con la modalidad de educación virtual.

En lo que concierne los métodos de evaluación y seguimiento del desarrollo de los niños, según la experiencia de los docentes es difícil realizar un oportuno seguimiento y evaluación de las destrezas y habilidades vinculadas a los ámbitos de autonomía y convivencia de los niños de forma virtual. Por otra parte, consideran que la observación no puede ser muy detallada y a través de las evidencias no se puede constatar si el trabajo fue realizado por los niños o por los padres. Esto supondría que al retorno a la presencialidad se deberá trabajar en varias destrezas que no se han podido profundizar a través de esta modalidad. En efecto, en el retorno a las instituciones educativas los docentes podrán evaluar realmente las destrezas y habilidades adquiridas o no por los niños y niñas de su salón de clase.

Con el retorno a clases presenciales algunos padres de familias se enfrentan al proceso burocrático de cambio de institución educativa en base a su nuevo lugar de residencia, lo que podría significar, en lo inmediato, una barrera para la continuidad de la educación en la transición de lo virtual a lo presencial.

Recomendaciones

En lo que respecta a la vinculación entre madres, padres y la gestión docente, se recomienda ampliar el servicio de educación inicial hacia un enfoque de desarrollo infantil temprano. Esto no solo será tarea del Mineduc, sino que se requiere de la participación de otros ministerios sectoriales, para lograr el diseño de un sistema de atención público para la primera

infancia, donde los diferentes objetivos del desarrollo temprano no se dividan por institución, fragmentando una mirada integral.

De igual forma, en lo que respecta a la participación de madres y padres en el servicio de educación inicial, es necesario que se tomen en cuenta campañas de sensibilización y posicionamientos de temas vinculados a la primera infancia. Como, por ejemplo, actualmente en el gobierno se está llevando a cabo toda una estrategia pública para luchar y prevenir la desnutrición crónica infantil, que, si bien se relaciona a los primeros dos años de vida de niñas y niños, es un tema que termina vinculándose con el servicio de educación. En este sentido se sugiere que se establezcan coincidencias y acuerdos en los aspectos comunicacionales de dicha estrategia para posicionar la importancia del desarrollo infantil temprano y todas sus dimensiones.

Otra recomendación vinculada con el involucramiento de madres, padres y otras cuidadoras, se relaciona con la importancia del cuidado y el afecto en las edades que se encuentran en análisis (3 y 4 años). Los aspectos a insistir con las personas responsables de la crianza sobre la importancia de una crianza saludable son fundamentales, asegurando espacios de respeto y amor; y generando condiciones emocionales y contextos más beneficiosos para el desarrollo de niñas y niños.

En lo que se refiere a la gestión docente, es urgente trabajar en una revisión completa del currículo, para determinar el nivel de eficiencia que asegura el actual contexto. Toda la planificación curricular anual e institucional, así como la micro-planificación diaria que se establece en el actual esquema, tiene que ser revisado a la luz de la nueva evidencia donde se establece que es más importante concentrarse en la calidad del proceso de interacción entre docentes, niñas y niños que en la planificación que se lleva adelante de forma manual.

La gestión docente en el nivel de educación inicial tiene que adaptarse a la necesidad que demanda el territorio, en el caso del Ecuador, la implementación del SAFPI demostró que había una vacancia por cubrir de aquellos hogares que requerían tener acceso a información y consejería, pero que debido a sus condiciones geográficas o culturales están impedidos para asistir al servicio intra mural ofertado de forma tradicional.

Si bien se reconoce el esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación para brindar respuestas para la educación inicial en el contexto de confinamiento por la pandemia de COVID-19, es evidente que los recursos y herramientas de gestión docente deben revisarse y adaptarse en función de diversidad cultural y social del Ecuador, puesto que la educación virtual emprendida forzosamente durante la pandemia, ha puesto en evidencia las necesidades que enfrenta el sistema educativo y sus actores, de adaptarse rápidamente a los desafíos de la innovación tecnológica.

En los relatos de docentes y familias se marcan pistas para profundizar la atención en distintas esferas de la gestión docente. En particular, se recomienda diversificar los métodos de evaluación aplicados para el seguimiento de los logros de los niños alcanzados.

La literatura especializada y los estudios de organismos internacionales concluyen que las tecnologías por sí mismas no pueden cerrar las brechas y resolver las inequidades de aprendizaje. De las y los docentes y trabajadoras de la educación con apoyo institucional dependerán los procesos de reconversión tecnológica en la educación pública. Por ello se recomienda promover programas de capacitación dirigidos a las y los docentes, para enfrentar las competencias de la formación a distancia y la utilización de medios digitales.

Es urgente viabilizar el acceso de los docentes a servicios de salud mental, ya que durante el periodo de emergencia sanitaria estuvieron expuestas a contener a familias psíquicamente desbordadas y en ocasiones económicamente precarizadas. Cuestión que ha incidido en la estabilidad emocional de las docentes y que, de no ser abordada oportunamente podría causar secuelas significativas. Se recomienda realizar programas de contención emocional para los docentes dirigidos por profesionales de la salud mental y de preferencia que no sean impartidos por el MINEDUC, facilitando la participación espontánea de los docentes.

Bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y servicio de educación inicial

Para analizar finalmente a este objetivo es útil el enfoque de desarrollo infantil temprano, el cual ofrece integrar en una sola mirada las condiciones propias del desarrollo cognitivo, motriz, emocional y social de niñas y niños en sus primeros años. De esta manera se puede asociar a este proceso las condiciones del hogar, así como los servicios públicos dirigidos al fomento de estos procesos de desarrollo dirigidos a esta edad.

En general, de lo observado las y los docentes se aproximan a la noción desarrollo de la primera infancia desde un enfoque biopsicosocial, lo que les permite dar relevancia a los vínculos y formas de relación que los niños tienen en su contexto, así como a la necesidad de espacios de expresión de sus emociones. Sin embargo, aunque muchos de las madres y padres se insertan también en una perspectiva integral sobre el desarrollo infantil, la mirada escolarizada del desarrollo sigue presente mayoritariamente, relegando la importancia de espacios para la gestión de emociones y el trabajo a nivel social.

Las condiciones del hogar juegan un rol decisivo para impulsar o retrasar los procesos de desarrollo que se dan en los primeros años. Como se señaló en un apartado anterior la vinculación parental es un determinante del desarrollo, así como las condiciones en las cuales se desarrollan las actividades cotidianas de niñas y niños. Cuando se exploran características adicionales del hogar para determinar el éxito de los procesos de desarrollo se pueden observar además desde condiciones propias del espacio, la infraestructura y el equipamiento con el cual llevar adelante las actividades de desarrollo. En sentido contrario, todo el impacto negativo que puede tener en este sentido garantizar actividades de desarrollo ante problemas de infraestructura, contaminación o indisponibilidad de servicios.

Se pudo observar, que las condiciones del hogar que viabilizaron la continuidad de la educación en línea no se circunscriben estrictamente a los recursos tecnológicos básicos requeridos para garantizar una conexión de calidad como la que requiere este tipo de interacciones entre parvularias, niñas y niños. Beneficiosamente, se pudo constatar en algunos casos la existencia de una red de apoyo para enfrentar los emergentes económicos, el soporte de la familia extendida en la crianza, así como la conservación de rutinas en la familia, acciones que operaron como oportunidades para propiciar el bienestar y desarrollo de niños y niñas durante la emergencia sanitaria.

La crianza y cuidado de la primera infancia es una actividad demanda de paciencia y orientación. Esto se lo pudo comprobar en el periodo de emergencia sanitaria, donde las familias se vieron enfrentadas a condiciones adversas como la pérdida de ingresos, el desempleo, la falta de alimentos y la precarización de las condiciones de vida en general. Según la percepción de las docentes, estas condiciones, vinculadas a la falta de herramientas de madres y padres para mediar el proceso de desarrollo de sus hijos, provocó escenas de violencia tanto verbal como física que pusieron en riesgo el avance en las condiciones de desarrollo infantil.

Este escenario, sumado al contexto de incertidumbre respecto del devenir tanto individual como social, implicó un desgaste significativo en términos emocionales de cuidadoras, docentes, niñas y niños. Es importante señalar que de forma generalizada las responsables principales del cuidado de niñas y niños durante la emergencia sanitaria fueron las madres de familia, cuestión que evidencia la prevalencia del rol de la mujer en las tareas de cuidado, obligando a la discusión sobre la economía del cuidado y del trabajo no remunerado que acumulan las mujeres cuidadoras dentro del hogar.

Frente a esta particularidad, el rol de las docentes no puede estar vinculado únicamente al trabajo pedagógico, durante la emergencia las parvularias ante las distintas situaciones adversas por las que atravesaban las familias buscaban la manera de darles contención y acompañamiento emocional.

El nivel educativo de los cuidadores, es un factor que obstaculiza el cumplimiento adecuado de los procesos de aprendizaje, principalmente observado en la zona rural, donde la baja escolaridad de las madres y padres, dificulta la comprensión y la aplicación de los conceptos emitidos por las docentes, obstaculizando el oportuno acompañamiento y mediación en el proceso evolutivo de niñas y niños.

Las dificultades que las familias atravesaron en términos económicos, el cierre de la economía, la forzada migración interna, así como la frágil conectividad especialmente en la ruralidad, fueron y continúan siendo factores que dificultan un oportuno seguimiento y evaluación por parte de las parvularias. Es importante recalcar que, en las familias con hijos

de varias edades, se priorizaba el acceso a dispositivos móviles a los hijos mayores. Esto da cuenta de la importancia que se le ha otorgado históricamente a los primeros años de vida.

Dada la lógica de funcionamiento del SAFPI, que adapta el proceso de aprendizaje al contexto de cada familia, e involucra activamente a los padres y madres en el desarrollo del niño, la adaptación a las nuevas dinámicas de trabajo que llegaron con la virtualidad fue mucho más factible para los hogares, en relación a la oferta ordinaria institucionalizada en la que el niño y la familia debían adaptarse a las lógicas institucionales. Pese a las potencialidades de la modalidad SAFPI, durante la emergencia sanitaria, el programa quedó desfinanciado originando que un número mayoritario de docentes fuese desvinculado de este servicio.

La modalidad de educación en línea permitió la continuidad del proceso educativo de los niños, sin embargo, ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje logró consolidarse completamente. Los de mayor afectación, desde la perspectiva de madres, padres y docentes se refieren al lenguaje verbal, convivencia y autonomía. Es así que, aunque la educación en línea pudo dar continuidad al proceso de atención, la estimulación y oportunidades de desarrollo a la que accedieron las niñas y los niños, no puede compararse con el trabajo presencial.

Recomendaciones

Es importante tomar partida entre un enfoque de desarrollo infantil temprano integral versus un enfoque que busque la escolarización temprana de niños en términos de aprendizaje. En este sentido es necesario revisar cuál de los enfoques prima en el actual sistema de educación inicial y si se pretende que los servicios de educación inicial se asemejen a los niveles superiores de educación. Los niveles de educación inicial se institucionalizaron dentro del lenguaje oficial que llevaba años consolidándose, lo que conllevó a mirarlo bajo esa misma lógica.

Pese a que las perspectivas del bienestar y desarrollo infantil están insertas en un enfoque físico, biológico y social, es necesario reforzar, en todos los miembros de la comunidad educativa, la importancia del juego y la exploración como un elemento sustancial en los primeros años. En este sentido se pueden buscar nuevos enfoques que permita comprender la importancia del desarrollo integral y no solamente la memorización de ciertos elementos como las vocales, colores y letras.

Las condiciones del hogar son un elemento definitorio en las condiciones de desarrollo de la primera infancia, es ese sentido se recomienda el fomento de espacios de escucha y acompañamiento para una crianza saludable. El constante apoyo emocional que las familias

requirieron por parte de las docentes, así como los sentimientos de frustración que atravesaron las experiencias de los cuidadores al acompañamiento de los procesos de aprendizaje de sus hijos. Ante tal escenario es preciso generar espacios de contención, escucha y acompañamiento para crianza. En donde los padres y madres puedan intercambiar sus vivencias, inquietudes y preocupaciones sobre la crianza y el desarrollo de sus hijos.

En cuanto a la oferta institucional, es importante sugerir el retorno a la presencialidad y apertura de los servicios de atención a la primera infancia de manera urgente, sobre todo en zonas rurales y urbanas periféricas donde los niveles de contagio son bajos y existe un riesgo inferior y la amenaza de enfrentar un problema de retraso en el desarrollo es mayor debido a las condiciones educativas, económicas y de conectividad de las familias.

De igual forma se sugiere explorar la apertura de más servicios flexibles que se adapten a las diversas exigencias tanto de la cultura como de las condiciones geográficas que se presentan en los territorios. La experiencia del SAFPI debe servir de referencia para pensar en la diversificación de los servicios, buscando alcanzar desde diferentes estrategias impactar en el desarrollo de capacidades en la primera infancia.

En relación al grado de exposición y a la constante contención emocional que las docentes tienen que prestar a las familias durante este periodo, es indispensable que de forma permanente y periódica trabajar en reforzar la salud mental de las docentes, quienes, dadas las características de su trabajo, se encuentran constantemente expuestas a altos niveles de desgaste laboral y emocional.

De cara a las profundas adaptaciones que el sistema educativo tuvo que realizar para que los niños y niñas de educación inicial continúen su proceso educativo. Es importante que se evidencie la relevancia de revisar el referente curricular de educación inicial, de tal manera que las metodologías de enseñanza se adapten a las condiciones de las familias, a las formas de aprender durante la primera infancia, a las condiciones culturales y sociales de cada territorio. Reconociendo las complejidades que enfrentan los padres y madres como factores significativos que obstaculizan o efectivizan el desarrollo de sus hijos. En tal sentido, se identifica la necesidad de diversificar y ampliar los servicios de atención a la primera infancia, apostando por un enfoque que flexibilice la atención y las formas de alcanzar diferentes niveles de desarrollo.

Pese a que la educación en línea buscó dar continuidad al proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad, es indispensable considerar que ninguno de los ejes de desarrollo y aprendizaje fue consolidado completamente. Por lo que es necesario que estos tres ejes de aprendizaje sean retomados y reforzados a través del regreso a la presencialidad. Es necesario pensar en actividades de refuerzo que se puedan llevar a cabo desde las condiciones con las que cuenta cada uno de los hogares.

Complementariedad de políticas y articulación intersectorial

La complementariedad de las políticas de educación inicial, aplicando el enfoque de Ostrom (2005), denota la existencia de variables que confluyen en la arena de acción. En esa lógica, se encontraron algunos desafíos de complementariedad entre las distintas instituciones públicas y su relación con la sociedad. Por ejemplo, hubo tensiones relacionadas con la ambigüedad al respecto de la atención en educación inicial, sus características principales y obligatoriedad, lo que terminó afectando la posibilidad de acceso a los servicios educativos para la sociedad. De forma similar, la complementariedad dentro de los servicios del Ministerio de Educación se vio amenazada por la reducción abrupta de la modalidad de atención SAFPI, lo cual se considera como un retroceso dentro de las atenciones en épocas de pandemia. En el mismo sentido, la labor de los DECE tuvo sus complejidades y se asumió un peso emocional grande, que pudo afectar su propia salud. En este punto es fundamental el establecimiento de la ley de primera infancia que permita mejorar las herramientas para atender a los niños y niñas.

La articulación de las políticas de educación inicial ha estado influida por elementos políticos y técnicos, con débiles resultados. En esa línea, la gobernanza de esta temática no logró articular el trabajo mancomunado de los distintos actores del Estado y la sociedad, donde existen diferencias en los objetivos y presupuestos. Por ejemplo, la labor del MIES, MINEDUC y MSP presentó algunos desafíos, donde una adecuada y completa articulación está todavía por desarrollarse, inacabado, aunque hay alguna que otra coordinación hacia actividades puntuales. Al mismo tiempo, en temas generales, el Comité de Operaciones Especiales ha desempeñado un rol central dentro de las decisiones en épocas de pandemia, con repercusiones en el sistema educativo, aunque sin una clara posición propia desde la educación. Además, la articulación con los padres de familia ha tenido una dinámica particular, con la corresponsabilidad de los hogares tuvo un desarrollo, progresos y desafíos asociados con una carga de trabajo hacia los padres de familia, donde fue evidente las limitaciones públicas.

Coordinación y articulación internivel para las políticas de primera infancia

El grado de articulación y coordinación entre el nivel central, desconcentrado y territorial ha sido variado de acuerdo al contexto y temática. En esa línea, en general ha existido un alto grado de centralidad en cuanto a la formulación general de decisiones acerca del sistema educativo, como en la formulación de fichas y protocolos. Por otra parte, en la conectividad hubo un proceso participativo, donde intervinieron distintos niveles de gobierno, con algunos resultados interesantes y articulación en territorio con entidades como las ONG, sector privado y universidades. En este tema, todavía hay un campo para alcanzar una mayor conectividad desde los sectores rurales y de las personas con menores recursos económicos.

Por su lado, la coordinación no ha sido homogénea en los distintos contextos, como en Quito donde se encontró la imposición vertical de toma de decisiones, mientras que, en otros lugares, como en Cacha y Cayambe, se halló que las decisiones tuvieron un proceso horizontal. En la misma línea, la burocratización de las coordinaciones zonales y distritales genera tensiones entre las competencias y la mejor forma de trabajo multinivel. En este punto es fundamental una adecuada flexibilidad para la toma de decisiones y una oportuna gestión de la política pública en el territorio.

La organización del Ministerio en el territorio representa una importante debilidad para alcanzar una adecuada gestión escolar y de los procesos de aprendizaje y desarrollo. La actual estructura institucional del Mineduc, está organizada a través de los niveles central, zonal y distrital. Al respecto se puede afirmar que esta forma de organización genera una dependencia poco eficiente entre el nivel local y el nivel central (oficina Matriz), en los ámbitos técnico, jurídico, administrativo y financiero. Esta situación repercute directa e indirectamente en la calidad de todos los servicios y de la atención que se brinda desde el Ministerio de Educación. Si bien, cada uno de los territorios cuenta con autonomía en términos formales, en la práctica todas las decisiones tienen que ser constantemente consultadas con el nivel superior territorial. Esta falta de autonomía también se evidencia en los lineamientos pedagógicos que se expiden desde el nivel central, los cuales presentan muchas limitaciones para alcanzar los resultados esperados. A esta relación vertical del territorio con la oficina Matriz también se le atribuyen problemas de contextualización de las herramientas técnicas y pedagógicas propuestas desde la Matriz, ya que en su mayoría no son pertinentes o útiles para el proceso de enseñanza y desarrollo en el nivel local.

Modalidad de aprendizaje en línea y educación híbrida durante emergencias

El resultado del diagnóstico cualitativo de la situación de la educación inicial de sostenimiento fiscal durante la emergencia sanitaria da cuenta de que hubo situaciones diferenciadas en cuanto al acceso al aprendizaje en línea debido a la falta de dispositivos digitales, conectividad y dificultades en el apoyo en las clases en línea por parte de algunos padres de familia. Se aprecia un menor acceso de los niños de las escuelas fiscales interculturales bilingüe rurales, pero también de ciertas instituciones educativas de las zonas urbano-marginales, mismas que para continuar el proceso educativo tuvieron que recurrir a la entrega de fichas impresas. Esto significó transferir la responsabilidad educativa en mayor proporción a aquellas familias que dada su situación socioeconómica estaban menos preparadas para asumirla. Indudablemente este nudo crítico está en la base de la fuerte deserción y abandono que afectó a la educación inicial durante la emergencia sanitaria y agudizó las disparidades en el acceso al desarrollo y aprendizaje de los niños.

Al referirnos a las soluciones educativas en el nivel inicial en las diversas localidades bajo estudio, antes que de educación en línea se debería hablar de educación a distancia, concepto

de mayor amplitud que abarca todas las situaciones observadas: educación en línea sincrónica a través de videoconferencias, educación en línea asincrónica (materiales digitales en los portales educativos, orientaciones pedagógicas y videos enviados por *WhatsApp*); programas de televisión y, finalmente distribución de guías impresas y llamadas a teléfono convencional, sobre todo en las áreas rurales pero no exclusivamente. A pesar de las dificultades de conectividad, cada docente fue creando espacios singulares y adaptando las formas de llegar a los niños para que la mayoría de sus estudiantes puedan continuar su proceso educativo en pandemia, aún si con ciertos niños esto no fue posible.

Si bien la educación en línea no es algo nuevo en el sistema educativo ecuatoriano, sí lo es en el nivel de educación inicial. En este marco, entre los desafíos que las docentes, tanto del servicio ordinario como extraordinario SAFPI, tuvieron que enfrentar para manejar el aprendizaje en línea destacan la formación sobre la marcha en el manejo de las plataformas y aplicaciones educativas digitales, la dificultad de captar la atención de los niños a través de una pantalla y la complejidad de la mediación pedagógica con la participación de los padres de familia que no estaban preparados para asumir el acompañamiento educativo de sus hijos.

Adoptar la educación en línea significó una gran carga de trabajo, en particular para las docentes de mayor edad que contaban con menos habilidades digitales. Las capacitaciones en este ámbito brindadas por el MINEDUC y a través de las Redes de Aprendizaje fueron valoradas como útiles para su formación, aunque no eran específicas para el nivel inicial y no siempre llegaron en el momento oportuno. En este marco, el autoaprendizaje y la ayuda entre compañeras aparecen como una solución a la que se apela continuamente para el manejo de TIC. Pese a que en el transcurso de la pandemia las docentes fueron mejorando sus habilidades en el manejo del aprendizaje en línea, consideran que aún les falta mucho por aprender.

En relación con las plataformas tecnológicas y recursos pedagógicos para el aprendizaje en línea las docentes usaron los requeridos por el MINEDUC como son el *Teams* y las fichas pedagógicas que debían ser utilizadas como insumo principal para la planificación semanal; no obstante, en algunas localidades estas directrices fueron percibidas como una imposición desde arriba que limitaba la iniciativa pedagógica propia; las docentes se sentían fuertemente condicionadas y controladas por el nivel central, sobre todo en el caso de Quito.

En las cuatro localidades donde se levantó la información de campo existe una gran heterogeneidad en cuanto al número de clases en línea impartidas por las docentes, lo cual estaría asociado a la necesidad de adaptarse a las posibilidades de conexión sincrónica y acompañamiento de los padres en cada clase. No obstante, en opinión de varias madres hubiera sido posible incluir un mayor número de clases en línea por semana, ya que el tiempo de conexión con la docente era insuficiente y no permitía la participación de todos los niños. Además, en aquellas localidades que fueron excluidas del aprendizaje en línea, como en Cacha, existe una demanda por mayor conectividad y acceso a la virtualidad.

Entre las desventajas de la educación en línea las docentes destacan: la falta de calidez, afectividad y sociabilidad; la dificultad de captar la atención y llegar a los niños de 3 y 4 años en esta modalidad, por lo que se la considera inapropiada para niños de estas edades; la baja independencia que adquieren los niños al estar permanentemente con un adulto; el menor desarrollo y aprendizaje y, como ya se lo indicó, el hecho de que no todos los niños tienen acceso a esta modalidad de educación ni reciben el acompañamiento requerido por parte de sus padres.

Los desafíos y desventajas del aprendizaje en línea, antes mencionados, han conllevado a que muchos ámbitos del desarrollo de los niños queden rezagados, sobre todo aquellos que requieren de la socialización entre pares y con el docente, como son la convivencia, la identidad y autonomía, y el lenguaje.

En cuanto a la educación híbrida, la mayor parte de las localidades bajo estudio han retornado a clases semipresenciales bajo una modalidad híbrida asincrónica que combina educación presencial y a distancia. La educación remota durante los días que los niños no acuden a la escuela se da a través de distintos medios como videoconferencias, orientaciones vía *WhatsApp* y envió de tareas para hacer en la casa. Quito presenta un rezago en el acceso a esta modalidad híbrida, que dadas las dificultades que presenta la educación en línea para los niños de 3 y 4 años, actúa en detrimento del adecuado desarrollo de los niños. Esta situación contrasta con las instituciones privadas de la capital, muchas de las cuales ya habían retomado una modalidad semipresencial al momento del levantamiento de información de campo. Una diferencia del SAFPI en relación con la oferta ordinaria es que se encuentra más avanzado en el retorno completo a la presencialidad, incluido en Quito.

Una desventaja de la presencialidad en el SAFPI es la gran dispersión de las familias a las que brindan el servicio, lo cual les implica mucho tiempo de desplazamiento. Otro aspecto negativo es el gran número de estudiantes asignado por docente, que para algunas docentes de Santo Domingo de los Tsáchilas alcanza cuarenta niños.

Con la paulatina reincorporación de las docentes SAFPI que fueron destituidas durante la pandemia, los relatos sugieren que la búsqueda e incorporación de los niños a los cuales se brinda el servicio recaen bajo la responsabilidad de las mismas docentes, lo cual estaría generando cierta competencia entre ellas para alcanzar el número de atenciones que se les exige.

Orientaciones para la definición de políticas en primera infancia

Dado que durante la emergencia sanitaria muchos niños se desvincularon de la educación inicial y habida cuenta de las limitaciones que la modalidad a distancia, incluida la modalidad de aprendizaje en línea, representa para el desarrollo de los niños de 3 y 4 años; se recomienda acelerar el proceso de retorno completo a las clases presenciales en tanto espacio más idóneo para garantizar el desarrollo integral de los niños. Asimismo, iniciar el proceso de retorno en aquellas localidades que hasta el momento han quedado excluidas de la educación híbrida.

En caso de eventuales rebrotes de la pandemia, se sugiere adoptar medidas de cierre-apertura de la educación presencial más flexibles aprovechando la curva de aprendizaje para enfrentar la adversidad derivada de la pandemia tal como se lo ha hecho en otros países de la región.

Mientras permanezca la exigencia de aprobación del PICE para el retorno a la presencialidad en educación inicial, la educación híbrida o semipresencial se mantendrá en este nivel educativo. En este contexto sería importante que exista una adecuada integración entre las actividades presenciales de los niños y las realizadas a distancia con el fin de mantener la coherencia de las experiencias de aprendizaje entre ambas modalidades. Dadas las grandes lagunas que ha dejado la educación a distancia, habría que capitalizar los momentos de reencuentro presencial para profundizar en el desarrollo social de los niños priorizando las actividades en grupo.

Para que la educación inicial cuente con mayor preparación para resistir crisis futuras, se recomienda ampliar el acceso a dispositivos digitales y banda ancha de todos los docentes de sostenimiento fiscal a cargo del presupuesto del Estado; ya que esto es una condición indispensable para la continuidad de la oferta del servicio en casos de emergencia sanitaria o de otra índole. Asimismo, la educación inicial se convierte en un ámbito privilegiado para que todos los niños accedan a tecnología digital. A semejanza de las políticas que se han implementado en la región de América Latina y el Caribe, este proceso podría basarse en otorgar una tablet a cada niño para uso en la sala cotidiana de clase y en el hogar, con chip de internet de banda ancha asumido por el sistema educativo. Dada las restricciones presupuestarias actuales, esta política debería iniciar por las IE interculturales bilingües de las zonas rurales y los niños de las zonas urbano-marginales que durante la emergencia sanitaria no tuvieron acceso a la modalidad de aprendizaje en línea. Esto debería complementarse con políticas intersectoriales que lleven internet de banda ancha de bajo precio a las zonas rurales y urbano-marginales para cerrar la brecha digital existente.

El sistema educativo actual no puede entenderse sin las competencias TIC. Si bien las docentes han mejorado sus habilidades digitales, son conscientes de que necesitan ampliarlas. En este marco, por un lado, se recomienda revisar y profundizar la formación inicial docente en las competencias pedagógicas digitales para el adecuado manejo didáctico de las TIC en las aulas de clase, tanto presenciales como virtuales. Por otro lado, se debería brindar formación profesional continua, oportuna y específicamente diseñadas para el nivel de educación inicial con el fin de que las docentes de mayor edad no queden rezagadas en las competencias digitales. Se recomienda prestar especial atención a la formación de las docentes que durante el confinamiento nunca pudieron impartir educación en línea a los niños.

A futuro, tal como lo señala Kelly (2016) los nuevos saberes tecnológicos deberían inscribirse en el currículo de educación inicial, no solo con la intención de validarlos sino también de construir un abordaje pedagógico sobre ellos, específico para este nivel.

En el ámbito de la planificación curricular sería importante dejar mayor autonomía y libertad a las docentes, ya que demasiada presión desde arriba podría anular su innovación y creatividad.

Como en la educación a distancia los padres están llamados a cumplir un rol más protagónico y que la modalidad semipresencial podría prolongarse, desde el sector educativo se debería desarrollar modelos de apoyo a madres y padres u otros cuidadores para que estén facultados para acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Dadas las capacidades parentales desiguales se debería priorizar a las madres cabeza de familia de las zonas rurales y urbano-marginales que durante la pandemia vieron fragilizadas su capacidad de garantizar el desarrollo integral de sus hijos. El sistema de apoyo parental podría adoptar el modelo del SAFPI dado que este servicio llega a los niños de las familias más vulnerables y realiza un trabajo conjuntamente con los padres y la comunidad. Se sugiere que este servicio sea fortalecido y ampliado para no sobrecarga de trabajo a las docentes en servicio que ya tienen gran cantidad de niños a su cargo.

La inmersión digital de los niños se ha profundizado durante la pandemia, no solo por la adopción de la modalidad en línea sino porque durante el confinamiento en casa los niños han estado más expuestos a los dispositivos y pantallas. Frente a este contexto sería importante que el sistema de apoyo parental también empodere a las familias en el ejercicio de su rol de mediación en el uso de internet, en base a las recomendaciones estipuladas por las asociaciones de pediatría. Esto podría ser complementado con campañas de sensibilización en los medios masivos de comunicación.

Nada de lo anterior podrá realizarse si no se aumenta el presupuesto orientado a la primera infancia, sobre todo si queremos una educación que incorpore tecnología y conectividad, pero para que esto acontezca es importante movilizar a la sociedad a favor de la importancia que tiene la educación inicial. Un aspecto positivo de la pandemia es que los padres tuvieron que involucrarse en los procesos de aprendizaje de sus hijos y pudieron visibilizar la importancia de mejorarlos. Sería fructífero aprovechar este mayor compromiso familiar para la activación social en apoyo a la educación inicial.

7. Presentación de todos los resultados obtenidos durante el estudio y recomendaciones de política pública



Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años.

Betty Espinosa (coordinadora), Ana Esteves, Carol López, Jairo Rivera, Sarai García, Daniela Coloma, Iván Ruiz, Angel Dután y Susana Anda

Quito, 2 diciembre 2021

Objetivo: diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la Covid-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años.

Objetivos específicos

- Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes.
- Analizar perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc.
- Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial.
- Determinar el grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial en relación con políticas de primera infancia.
- Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19.



Metodología

- Revisión bibliográfica, estado del arte
- Entrevistas semiestructuradas
 - Expertos en infancia y educación inicial
 - Funcionarios MINEDUC, MIES, MSP
- Entrevistas profundidad
 - Docentes oferta ordinaria
 - Docentes SAFPI
 - Padres de familia
- Grupos focales
 - Madres de familia
- Análisis en grupo
 - Docentes



-
- Oferta ordinaria
 - Zona 2: Cangahua-Cayambe
 - Zona 3: Alausí, Cacha y Riobamba
 - Zona 4: Portoviejo
 - Zona 9: Quito-Distrito de Educación "La Delicia", parroquias Cotocollao y Carcelén
 - Oferta SAFPI
 - Zona 3: (Riobamba y Alausí)
 - Zona 4: Santo Domingo de los Tsáchilas
 - Zona 9: Quito



Primera infancia

Etapa crucial del desarrollo (Berlinski y Norbert Schadi 2015)

Desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas de forma complementaria (Cunha y Heckman 2007).



Primera infancia

Ventana de oportunidad para las políticas públicas (Charmandari y otros 2005).

Derechos y protección especial (Naciones Unidas).

Desarrollo integral de los menores beneficios en el largo plazo (Presno y otros 2019).

No es un proceso lineal, resultados dependen de etapas (Berlinski y Norbert Schadi 2015).

Cierre de brechas a través de políticas activas (Araujo y otros 2015)

Objetivo 1. Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes

Involucramiento de los cuidadores

- Dificultades para asumir rol de tutores.
- Comunicación escuela - familia
- Analfabetismo padres - dificulta el apoyo.
- Priorización - hermanos mayores.
- Desconocimiento plataformas digitales.
- Acompañamiento en relación al cumplimiento.



Gestión docente

- Cambios y adaptaciones.
- Afectaciones en la salud física, psicológica y emocional.
- Mayor carga laboral y requerimientos institucionales.
- Desconocimiento en el manejo de plataformas digitales.
- Dificultades seguimiento y evaluación.
- Autogestión para adquirir equipos y recursos.



Conclusiones

- Incremento del involucramiento de los padres y mejor comunicación escuela-familia
- Fichas pedagógicas readaptadas al contexto y capacidades de adaptación y de proactividad de las docentes
- Acceso a conexión de internet y recursos tecnológicos fue un problema. Programas: A-prender la tele y Aprendo FM no fueron utilizados
- Docentes con sobrecarga laboral, clima laboral hostil y dificultades para asumir la educación en línea y dificultades en salud física psicológica.
- Dificultad para seguimiento y evaluación. Problemas: ejes de autonomía, convivencia, y lenguaje.
- Desvinculación de gran porcentaje de docentes SAFPI ocasionó problemas.

Recomendaciones

- Diversificar los métodos de seguimiento y evaluación de los logros
- Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes
- Facilitar el acceso a recursos y manejo de tecnologías y capacitación
- Formación para docentes en temas de crianza para el acompañamiento, aplicando metodologías lúdicas y participativas.
- Promover espacios de intercambio de experiencia de cuidadores y espacios compartidos de relacionamiento padres e hijos.
- Ampliar y fortalecer el servicio SAFPI



Objetivo 2. Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y sobre el servicio de educación inicial que brinda el MINEDUC

Bienestar y desarrollo

- Diferentes perspectivas de cuidadores y docentes en torno al concepto de bienestar del niño.
- Condiciones requeridas para el aprendizaje no cubiertas en su totalidad.
- Impacto sobre el desarrollo infantil debido al cierre de los servicios cuidado y educación inicial.
- Poco desarrollo en ámbitos personal y convivencia.
- Retrocesos en el lenguaje.



Condiciones del hogar

- Condiciones de desempleo en las familias.
- Falta de recursos para cubrir las necesidades.
- Migración interna provocó desvinculación.
- Falta de recursos tecnológicos.
- Diferencia entre las zonas urbanas y rurales en relación al acceso a la conectividad y recursos.
- Cambios en la interacción y organización familiar.



Servicios de educación inicial MINEDUC

- Capacidades de afrontamiento para dar continuidad a los servicios.
- Dificultades para oportuno acompañamiento y seguimiento de los niños.
- Servicio en línea no cubre las necesidades de aprendizaje. En la ruralidad más difícil.
- Desvinculación de docentes SAFPI.



Conclusiones

- Bienestar del niño: diferentes enfoques entre padres y docentes (Biopsicosocial Vs. Biologicista).
- Factores protectores: Red de apoyo en la localidad, apoyo de la familia extendida en la crianza, generación de rutinas.
- Importante acompañamiento previo SAFPI. Docentes: Contención emocional a familias.
- Capacidad de adaptación de las estrategias de enseñanza: Flexibilidad Vs. Rigidez.
- Factores estresores: Crisis económica, desestabilidad laboral, desempleo y precarización.
- Feminización del acompañamiento y cuidado. Desgaste psicológico cuidadores y docentes.
- Barrera de acceso: Nivel de educación de cuidadores. Capacidad de conectividad - Priorización hijos mayores. Virtualidad no logra suplir la presencialidad.

Recomendaciones

- Implementación de talleres con metodologías lúdicas, recreativas y participativas.
- Urgencia del retorno la presencialidad.
- Organización de grupos permanentes de descarga y autocuidado para docentes (Dirigidos por agentes externos al Mineduc).
- Revisar el referente curricular. Servicios diseñados con un enfoque comunitario.
- Reforzar los ejes de desarrollo en la modalidad de educación en línea



Objetivo 3. Complementariedad de las políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial

Complementariedad y articulación

- Limitada coherencia interna de las políticas sectoriales, SAFPI.
- Estrategias de acción desde la centralidad del COE.
- Intersectorialidad compleja: Reducción presupuestaria en general.
- MINEDUC y MIES: articulación, ambigüedad y competencia.
- Confusión padres de familia y acceso.



Conclusiones

- Tensiones relacionadas con la ambigüedad al respecto de la atención en educación inicial, sus características principales y obligatoriedad.
- La complementariedad amenazada por la reducción abrupta de la modalidad de atención SAFPI - Retroceso dentro de las atenciones en épocas de pandemia.
- Los DECE asumieron una gran carga emocional, que pudo afectar la salud de los funcionarios.
- En general no articulación de trabajo mancomunado de los distintos actores del Estado y sociedad, diferencias en los objetivos y presupuestos.
- Comité de Operaciones Especiales ha desempeñado un rol central en decisiones en épocas de pandemia, con repercusiones en el sistema educativo.

Recomendaciones

- Desarrollo de la ley de primera infancia.
- Trabajo mancomunado y agenda con las demás instituciones estatales en primera infancia.
- Mejorar gobernanza alrededor de primera infancia.
- Posición proactiva en pandemia desde el sector educación.
- Fortalecimiento SAFPI como complemento de servicios tradicionales del MINEDUC.



Objetivo 4. Coordinación y articulación entre niveles con relación a las políticas de primera infancia

Coordinación entre niveles

- Decisiones centrales. Poco margen para la participación de la comunidad.
- Bienestar social y formación educativa entran en conflicto en territorio.
- Desconcentración zonas, distritos y circuitos. Vertical. No contexto.
- Momentos coordinación. Inicio: canales centrales – comunicación virtual. Luego: sobrecarga con matrices, procedimientos.



Conclusiones

- El grado de articulación y coordinación entre el nivel central, desconcentrado y territorial ha sido variado de acuerdo al contexto y temática.
- Conectividad intervinieron distintos niveles de gobierno, ONG, sector privado y universidades.
- Alto grado de centralidad en cuanto a la formulación general de decisiones.
- Falta mayor conectividad a sectores rurales y personas con menores recursos económicos.
- Tensiones entre las competencias y la mejor forma de trabajo multinivel.

Recomendaciones

- Realizar un proceso participativo para conocer las similitudes y discrepancias en primera infancia entre las distintas instituciones y niveles.
- Mejorar la gobernanza, incluyendo a la sociedad en las distintas políticas y decisiones públicas.
- Flexibilidad a nivel territorial: cultura, contexto, ubicación geográfica.
- Reflexionar sobre la obligatoriedad en la educación inicial y su operacionalización.
- Fortalecer al SAFPI y propender a una mayor articulación en territorio.
- Robustecer canales de comunicación.



Objetivo 5. Análisis del manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19

Educación en línea

- Cuatro formas
 - La modalidad sincrónica,
 - La modalidad sincrónica y asincrónica
 - La modalidad asincrónica
 - El abandono
- Desafíos del aprendizaje en línea para docentes y niños.
- Complejidad de la mediación pedagógica con padres.
- Varios ámbitos del desarrollo y destrezas de los niños han quedado rezagados.



Educación híbrida

- Dos formas
 - La modalidad híbrida sincrónica
 - La modalidad híbrida asincrónica
- En todas las localidades bajo estudio, se ha retornado a la modalidad semipresencial, excepto en Quito.
- En todas las localidades el SAFPI se encuentra más avanzado en el retorno completo a la presencialidad, incluso en Quito.



Conclusiones

- Manejo de las plataformas y aplicaciones educativas digitales (brecha etaria).
- MINEDUC brindó capacitación pero no en fue oportuna ni específica.
- Dificultad para captar la atención de los niños de 3 y 4 años.
- Número de clases en línea no existe uniformidad.
- Complejidad de la mediación pedagógica con la participación de padres.
- Calidad del aprendizaje en línea está condicionado al apoyo en el hogar. Mayor facilidad de contacto SAFPI.

Recomendaciones

- Acelerar el proceso de retorno completo a las clases presenciales.
- En caso de eventuales rebrotes de la pandemia, adoptar medidas de cierre-apertura flexibles.
- Retorno SAFPI a la presencialidad: reducir número de niños por docente y dar mayor apoyo a las docentes.
- Ampliar el acceso a dispositivos digitales y banda ancha de los docentes y niños.
- Profundizar las competencias pedagógicas digitales de la formación docente
- Desarrollar modelos de apoyo a los padres.



Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas.
- Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahmed, A., Kramer, M. S., Bernard, J. Y., Perez Trejo, M. E., Martin, R. M., Oken, E., & Yang, S. (2020). Early childhood growth trajectory and later cognitive ability: evidence from a large prospective birth cohort of healthy term-born children. *International Journal of Epidemiology*, 49(6), 1998-2009.
- Álvarez Inga, B. (2021). Gestión del cambio organizacional de los docentes de dos instituciones educativas en el contexto de pandemia por COVID-19 Lima Callao 2020.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, López, A., A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Álvarez, R. A. S., Cordero, N. M. C., & Salazar, A. Z. C. (2018). Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infancia. In *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: " desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI* (pp. 127-136).
- Andrew, A., Attanasio, O., Augsburg, B., Day, M., Grantham-McGregor, S., Meghir, C., ... & Rubio-Codina, M. (2020). Effects of a scalable home-visiting intervention on child development in slums of urban India: evidence from a randomised controlled trial. *Journal of child psychology and psychiatry*, 61(6), 644-652.

- Angulo, C. (2021). Contrato Social por la Educación: educación inicial durante la emergencia sanitaria. Vía Zoom. Quito.
- Aretio, L. G. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Arias, E., Brechner, M., Pérez, M. y Vásquez M. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40.
- Banco Mundial. *Debido a la pandemia de covid-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes*. Revisado noviembre 1, 2021, desde <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>
- Baratta, V., Aguad, J., (2021). *Mujeres y niños primero: los cierres de preescolares los afecta desproporcionadamente*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/cierre-escuelas/>
- Barberi Ruiz, O. E., Garrido Sacán, J. E., & Cabrera Vintimilla, J. M. (2021). La educación inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Mamakuna*, (16), 77-87.
- Barrón, M., Cobo, C., Sánchez, I. y Munoz-Najar, A. (2021). *¿Qué es el aprendizaje híbrido? ¿Cómo pueden los países implementarlo de manera efectiva?* Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/education/que-es-el-aprendizaje-hibrido-como-pueden-los-paises-implementarlo-de-manera-efectiva>

- Bassok, D., & Shapiro, A. (2021). Understanding COVID-19-era enrollment drops among early-grade public school students. Brown Center Chalkboard. Retrieved August, 13, 2021.
- Bermúdez N. C. (2020) *3 razones para priorizar la reapertura de centros de cuidado infantil y preescolar*. Primeros Pasos. BID. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/reapertura-preescolares/>.
- Berruecos, A.M. (29 de octubre de 2020), ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a distancia híbrida? ¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación a distancia híbrida? | IBERO
- Bharadva, K., Shastri, D., Gaonkar, N., Thakre, R., Mondkar, J., Nanavati, R., ... & Nimbalkar, S. (2020). Consensus Statement of Indian Academy of Pediatrics on Early Childhood Development. *Indian Pediatrics*, 57(9), 834-841.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436.
- Bustamante, JP. (2021). UNICEF: educación inicial durante la emergencia sanitaria. Vía Zoom. Quito.

- Caligiore, M. G., & Ison, M. S. (2018). Participación De Los Padres En La Educación: Su Influencia En Autoeficacia Y Control Ejecutivo De Sus Hijos. Una Revisión Teórica. *Revista Contextos de Educación Año 20*, 25, 138-149.
- Campos, A. (2011). La importancia de la primera infancia desde una mirada de las neurociencias. *Encuentro Nacional de Primera Infancia, formación de figuras educativas. Distrito Federal - México*, 1-6.
- Cejudo, G. y Michel, C. (2016). Coherencia y políticas públicas: Metas, instrumentos y poblaciones objetivo. *Gestión y Política Pública*, 25(1), 3-31.
- Center for Translational Neuroscience (2020, November 11). *Home alone: The pandemic is overloading single-parent families*. Medium. <https://medium.com/rapid-ec-project/home-alone-the-pandemic-is-overloading-single-parent-families-c13d48d86f9e>
- Center on the Developing Child. Harvard University, 2019. Brochure.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Chung, G., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (COVID-19) pandemic in Singapore. *Journal of family violence*, 1-12.
- Cordero, B. (2021). Educación inicial durante la emergencia sanitaria. Vía Zoom. Cayambe.
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., & Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6), 2356-2409.
- Cuartas, J., Rey-Guerra, C., McCoy, D. C., & Hanno, E. (2020). Maternal knowledge, stimulation, and early childhood development in low-income families in Colombia. *Infancy*, 25(5), 526-534.
- Cunill, N. (2005). La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. X *Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, 1-52.

- Cunill, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales Un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, 23(1), 5-46.
- Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (2013). Las estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.
- División de Educación del BID (2021). No habrá recuperación sin retorno a la escuela. Primeros Pasos. BID <https://blogs.iadb.org/educacion/es/no-habra-recuperacion-sin-retorno-a-la-escuela/>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Dunn, C. G., Kenney, E., Fleischhacker, S. E., & Bleich, S. N. (2020). Feeding low-income children during the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 382(18), e40.
- Eisenberg, N., & Silver, R. C. (2011). Growing up in the shadow of terrorism: Youth in America after 9/11. *American Psychologist*, 66(6), 468.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Escárzaga, J. F., Varela, J. G. D., & Martínez, P. L. M. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 87-110.
- Eslava Gómez, A. (2010). Análisis neoinstitucional de políticas públicas. En *Enfoques para el análisis de políticas públicas*, editado por André-Noël Roth Deubel (pp. 97-124). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina.
- Fabbri, C., Bhatia, A., Petzold, M., Jugder, M., Guedes, A., Cappa, C., & Devries, K. (2021). Modelling the effect of the COVID-19 pandemic on violent discipline against children. *Child abuse & neglect*, 116, 104897.
- Fajardo-Campoverde, N. S., & Castro-Salazar, A. Z. (2021). Educación inicial en tiempos de pandemia: Retos de los padres y docentes. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 345-370.
- Flick, Uwe (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontaine, G. (2015). El análisis de políticas públicas. Quito: FLACSO Ecuador.
- Franco García, Martha (2017). “Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento”. Diversidad y encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa, 4(1), pp.9-17. <https://upn211.edu.mx/rev/docs/1.pdf>
- Freire, E. E. E., Martínez, M. J., Jaramillo, J. C., & Encalada, R. P. (2018). La implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1(3), 10-17.
- Gaitán, M. (2006). La nueva sociología de la infancia. *Revista Política y Sociedad. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UCM.*, 9-26.
- García Castillo A. (2013). “La fenomenología como método de la investigación educativa”. Voces. División académica de educación y artes. Julio-diciembre 2013.
- García Peñafiel, M., Cartuyvels, Y. (2018). El método de análisis en grupo: un instrumento de formación en mediación. Oñati Socio-legal Series [online]. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=3177097>
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2017). Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program (No. w23479). National bureau of economic research.
- García, M. L. (2020). La educación inicial y preescolar en tiempos de pandemia: reflexiones sobre la implementación del programa virtual en la primera infancia. En Ruiz Y.

- Martínez, Y. y R.V. Serna A. Coordinadoras (2020). *Educación a distancia en tiempos del COVID-19. Fundamentación y buenas prácticas*. México: T&R Editorial (pp. 107-120).
- Gassman-Pines, A., & Gennetian, L. A. (2020). COVID-19 job and income loss jeopardize child well-being: Income support policies can help. *Society for Research in Child Development, 9*.
- Gonzalez, A., Boyle, M. H., Kyu, H. H., Georgiades, K., Duncan, L., & MacMillan, H. L. (2012). Childhood and family influences on depression, chronic physical conditions, and their comorbidity: findings from the Ontario Child Health Study. *Journal of psychiatric research, 46*(11), 1475-1482.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía, 23*(68), 495-517.
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020). Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life.
- Gualavisi, A. L. (2019). Desarrollo curricular del nivel inicial y las TIC. [Tesis de Maestría], Universidad Anadina Simón Bolívar.
- Guber, Rosana (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, T. S. V., & Bustamante, S. E. E. (2020). Políticas educativas y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): una mirada al Ecuador. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Gundersen, C., & Ziliak, J. P. (2018). Food insecurity research in the United States: Where we have been and where we need to go. *Applied Economic Perspectives and Policy, 40*(1), 119-135.
- Gutiérrez Bonilla, L. A. (2016). Deliberación en torno a la educación virtual. *Interconectando Saberes, (1)*, 77-89.
- Harguindéguy, JB. (2015). *Análisis de políticas públicas*. Madrid: Tecnos.

- Haydeé, G., Benatuil, D., & Laurito, M. (2017). Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en Buenos Aires. *Sociedad e Infancias*, 165-183.
- Hernández, C. M. C., Castañeda, R. C., & Corral, M. D. L. L. F. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primario de la escuela pública en México, ante la pandemia por covid-19. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 273-304.
- Hernández-Carrera, R. M., Bautista-Vallejo, J. M., & Vieira Fernández, I. (2020). El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19. *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación*.
- Hidalgo, O. M., Paguay, B. F., & Villón-Tomalá, A. (2020). Comunicación-interacción entre los actores del proceso de aprendizaje en el contexto amazónico en la Emergencia Sanitaria por COVID-19. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 15-25.
- Hood, C. (1986). *The tools of Government*. New Jersey: Chatham House Publishers.
- Horwath, J. y Morrison, T. (2007). Collaboration, integration and change in children's services: Critical issues and key ingredients. *Child Abuse & Neglect*, 31, 55-69.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251-268.
- <https://learningportal.iiiep.unesco.org/es/blog/aumentar-la-participacion-de-los-padres-en-el-aprendizaje>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2021). Tecnologías de la Información y la Comunicación, 2020. Principales Resultados. Encuesta Multipropósito. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Quito: Ecuador.
- Jácome, P. (2021). Grupo FARO: Educación inicial durante la emergencia sanitaria. Vía Zoom. Quito.

- Jaramillo, F. (2001). La educación y las TIC. En PNUD Informe sobre Desarrollo Humano Ecuador 2001. Las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo Humano. (pp. 67-91).
- Kalil, A. (2013). Effects of the great recession on child development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 650(1), 232-250.
- Kelly, V. (2016). Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de Estado. *Cuaderno SITEAL. TIC. Organización*.
- Kelly, V. (2019). Políticas y estrategias para la lectura digital en la primera infancia: un asunto de derechos. En CERLALC (2019). *Lectura Digital en la primera infancia*. (pp. 39-56).
- Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S. F., Flügge, G., Korte, S. M., Meerlo, P., Murison, R., Olivier, B., Palanza, P., Richter-Levin, G., Sgoifo, A., Steimer, T., Stiedl, O., van Dijk, G., Wöhr, M., & Fuchs, E. (2011). Stress revisited: A critical evaluation of the stress concept. *Neuroscience & Biobehavioral Review*
- L'Ecuyer C. (2019). El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas. En CERLALC (2019). *Lectura Digital en la primera infancia*, pp. 7-25.
- Lau, E. Y. H., Li, J. B., & Lee, K. (2021). Online learning and parent satisfaction during COVID-19: Child competence in independent learning as a moderator. *Early Education and Development*, 32(6), 830-842.
- León, M. P. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: Análisis, reflexiones y valoraciones. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40), a201-a201.
- López B. (2021). *5 consideraciones para el reinicio de clases*. Primeros pasos. BID
- López Boo, F., Behrman, J. R., & Vazquez, C. (2020). Economic costs of pre-primary program reductions due to COVID-19 pandemic. *Technical Note No: IDB-TN-2000*.

- The Inter-American Development Bank*. [http://dx. doi. org/https://doi.org/10, 18235\(00026\)](http://dx.doi.org/https://doi.org/10.18235/00026), 30.
- Lu, C., Cuartas, J., Fink, G., McCoy, D., Liu, K., Li, Z., ... & Richter, L. (2020). Inequalities in early childhood care and development in low/middle-income countries: 2010–2018. *BMJ global health*, 5(2), e002314.
- Lucio, P. B., Zimerman, A. A., Altamirano, C. A. L., Alcaraz, V. A. L., & Domínguez, J. L. C. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 41-88.
- March, J. y Olsen, J. (1989). *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. Nueva York: The Free Press.
- Martínez Molina, O. A. (2018). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Básica. *Revista Científica*, 3(10), 154–174. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.8.154-174>
- Martínez, A. L., Adib, L., Senne, F., Pérez, R., Torres D. (2020). Contexto educativo: uso escolar y mediación docente. En D. Trucco y A. Palma Editoras (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay*. (pp. 55-76). CEPAL.
- Martínez, Miguel. 2006. La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 9, N° 1, pp. 123-146.
- Martínez, N. R. (2012). “Reseña metodológica sobre los grupos focales”. *Diálogos* 9, 47-53.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina. Harvard University.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- Mateo Díaz, M., Becerra Luna, L., Hernández-Agramonte, J. M., López Bóo, F., Pérez Alfaro, M., & Vasquez Echeverria, A. (2020). *Nudging parents to increase preschool attendance in Uruguay* (No. IDB-WP-1122). IDB Working Paper Series.

- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- McCoy, D. C., Salhi, C., Yoshikawa, H., Black, M., Britto, P., & Fink, G. (2018). Home-and center-based learning opportunities for preschoolers in low-and middle-income countries. *Children and Youth Services Review*, 88, 44-56.
- Mendes, R. y Aneiros Fernandez, JC. (2016). Práticas intersectoriais para a qualidade de vida na cidade. *Gestão local nos territórios da cidade*, 117-123. <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2016/06/e-home-cidadessaudaveis-web-upload-Publicacoes-18476-1.pdf>
- Mendieta, G. N., & García, R. C. M. (2018). Las tic y la educación ecuatoriana en tiempos de internet: breve análisis. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación*, 2(15).
- Metcalfe, L. (1994). International policy co-ordination and public management reform. *International Review of Administrative Sciences*, 271-290.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo Educación Inicial*. Quito - Ecuador.
- Ministerio de Educación (2015). *Sistema Integral de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad-SITEC*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). *Enfoque de la agenda educativa digital*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador
- Ministerio de Educación (2017a). *Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI). Modalidad de educación inicial con familias. Pasa la Voz*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2017b). *Manual para la implementación y evaluación de los Estándares de Calidad Educativa. Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (2019). *Rendición de cuentas 2019*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2020). *Plan Educativo: aprendamos juntos en casa*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2020a). *Plan Educativo Aprendamos juntos en casa. Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular. Régimen Sierra Amazonía 2020-2021*. Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

- Ministerio de Educación (2020b). *Lineamiento y recomendaciones para el nivel de educación inicial de la oferta ordinaria y extraordinaria (SAFPI) y preparatoria durante el período de suspensión de las actividades escolares presenciales por el covid-19 para actores del sistema educativo que cuentan o no con acceso a conectividad 2020-2021*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2020c). “*Juntos aprendemos y nos cuidamos*”. *Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2020d). *Informe preliminar Rendición de Cuentas 2020*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2021). Lineamiento para el retorno seguro a clases presenciales. Volvemos al aforo completo de forma planificada y por niveles. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación (2021). Términos de referencia: Contratación del servicio de consultoría para el “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la covid-19 a través de los servicios de educación inicial de niñas y niños de 3 y 4 años” financiado por el convenio de préstamo no. CEC 1008 y suscrito entre la república del ecuador con la Agencia Francesa de Desarrollo (AFD).
- Ministerio de Educación (s.f). Desconcentración del Mineduc. Página web: <https://educacion.gob.ec/desconcentracion-del-mineduc/>
- Ministerio de Educación (s.f). *Plan de continuidad educativa*. <https://educacion.gob.ec/plan-de-continuidad-educativa/>
- Ministerio de Educación de Colombia (s/f). *Educación virtual o educación en línea: tercera generación de la educación a distancia*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-217768.html>
- Miranda-Pinto, M. S., & Osório, A. J. (2008). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace@ rcacomum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-7.
- Montoya, S., & Gustafsson, M. (2021). *Disruptions to schooling and the need for recovery*. UNESCO Institute of Statistics. <http://uis.unesco.org/en/blog/disruptions-schooling-and-need-recovery>Google Scholar.
- Moreno, M. E. (2006). Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en educación inicial. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 1(1), 1-11.

- Naciones Unidas (2020). *Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>
- Näslund-Hadley et al. (2020). Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Naslund-Hadley, E., Elias, A., Café, E., & Alonzo, H. (2020). Schools at a Crossroad: Integration of Migrant Students in Belize.
- Näslund-Hadley, Emma; Koussa, Michelle y Hernández Juan Manuel (2021). Habilidades para la vida. El estrés y el desarrollo cerebral en la primera infancia. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of education review*, 29(2), 271-282.
- Nugroho, D., Lin, H. C., Borisova, I., Nieto, A., & Ntekim, M. (2021). COVID-19: Trends, promising practices and gaps in remote learning for pre-primary education.
- Ochoa, S. M. G., & Torres, C. H. D. (2021). La Educación Virtual en tiempos de pandemia. *Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11).
- OECD. (2021, January). Securing the recovery, ambition, and resilience for the well-being of children in the post-COVID-19 decade.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2004. Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC
- Osorio, A. A. y Cárdenas, E. (2021). Respuesta de Política Pública y desafíos para garantizar el bien-estar de la primera infancia en tiempos de COVID-19. Análisis comparativo de Políticas Educativas. Buenos Aires: UNESCO.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. S.l.: Princeton University Press.
- Ostrom, E. (2009a). *Analyzing collective action*. Workshop in Political Theory and Policy Analysis: Indiana University.
- Ostrom, E. (2009b). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. Nobel Prize Lecture.
- Peters, B. G. (2018). The challenge of policy coordination. *Policy Design and Practice*, 1(1), 1-11.

- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships.
- PMA. *En peligro El Futuro de 370 millones de niños que Han dejado de recibir Las Comidas Escolares debido al cierre de las escuelas, según UNICEF Y WFP: World Food Programme*. Revisado noviembre 1, 2021, desde <https://es.wfp.org/noticias/peligro-futuro-370-millones-de-ninos-por-falta-de-comidas-escolares>.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631.
- Proulx, K., Lenzi-Weisbecker, R., Rachel, R., Hackett, K., Cavallera, V., Daelmans, B., & Dua, T. (2021). Responsive caregiving, opportunities for early learning, and children's safety and security during COVID-19: A rapid review. *medRxiv*.
- PUCE, UNICEF e Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana de México (2020). *Principales resultados de la encuesta sobre el bienestar de los hogares ante la pandemia de Covid-19 en el Ecuador* (Encovid-EC).
- Quispe Condor, S. M. (2021). Gestión educativa y calidad del servicio profesional docente durante la pandemia COVID-19 en la UGEL 06 Ate, 2020.
- Ramírez Romero, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 11(28), 61-90.
- Rao, N., Sun, J., Chen, E. E., & Ip, P. (2017). Effectiveness of early childhood interventions in promoting cognitive development in developing countries: A systematic review and meta-analysis. *Hong Kong Journal of Paediatrics*, 22(1), 14-25.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Repetto, F. (2012). Integralidad de políticas sociales: retos y oportunidades en América Latina. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 3(5), 111-124.
- Revatta, L. F. M., Miranda, J. S. T., & Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23-35.
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The lancet*, 389(10064), 103-118.
- Rivera, Jairo (2020). La malnutrición infantil en el Ecuador: Entre progresos y desafíos. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Roberton, T., Carter, E. D., Chou, V. B., Stegmuller, A. R., Jackson, B. D., Tam, Y., ... & Walker, N. (2020). Early estimates of the indirect effects of the COVID-19 pandemic on maternal and child mortality in low-income and middle-income countries: a modelling study. *The Lancet Global Health*, 8(7), e901-e908.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 146(4), 324.
- Robson, J. (2020). Enacting the Prevent Duty in Early Childhood Education Settings. In *The Prevent Duty in Education* (pp. 77-97). Palgrave Macmillan, Cham.
- Rodríguez, S. C. L., Vallejo, S. P. U., & Landin, J. H. S. (2021). Las TIC en las instituciones educativas de la zona 7 del Ecuador. Perspectiva de los docentes. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*. ISSN 2528-8083, 6(1), 144-163.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual review of psychology*, 54(1), 175-203.
- Rojas-Barahona Cristian (2019). ¿Es posible una alianza entre los dispositivos digitales y la alfabetización digital? En CERLALC (2019). *Lectura Digital en la primera infancia*, pp. 59-73.
- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2008). Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Documentos Valores UC*. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela_Para-promover.pdf
- Roth, A. (2018). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Roth, A. (2019). Las políticas públicas y la gestión pública: un análisis desde la teoría y la práctica: Entrevista a André-Noël Roth. *Revista Estudios de la Gestión*, 5(1), 223-229.
- Sacoto, R. A., Cárdenas, N. M., y Castro, A. Z., (2018). Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infancia. En M. R. Tolozano y R. Arteaga (coord.) (2018). *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"* (p. 127-136).
- Santibáñez, Dimas. (2018). Participacion de las familias en la educación inicial. 10.13140/RG.2.2.23343.56488.

- Shawar, Y. R., & Shiffman, J. (2017). Generation of global political priority for early childhood development: the challenges of framing and governance. *The Lancet*, 389(10064), 119-124.
- Smith, E., & Reeves, R. V. (2020). *Students of color most likely to be learning online: Districts must work even harder on race equity*. Brookings Institution.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tinajero, A., & Mustard, J. (2011). *Importancia de la participación familiar dentro del contexto educativo*. Reporte presentado a la BernardVan.
- Trucco, D., Palma, A. Editoras (2020). Infancia y Adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18/REV.1). Santiago: CEPAL.
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.
- UNESCO (2021, July 29). *La Educación en américa latina y el caribe ante la covid-19*. Retrieved November 1, 2021, from <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>.
- UNESCO (2021a). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19. Guía para docentes*.
- UNESCO (2021b). *Enseñar en tiempos de Covid-19. Una guía teórico-práctica para docentes de primera infancia*.
- UNESCO (6 de Noviembre de 2021). *La atención y educación de la primera infancia*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primer-infancia>
- UNESCO. (2000). World Education Forum in Dakar 2000: Final Report.
- UNICEF (1 de noviembre 2021a). *Los Estudiantes de Todo El Mundo Han perdido 1,8 Billones de Horas de Aprendizaje presencial debido a Los Cierres por la covid-19*. (n.d.). Retrieved November 1, 2021, from <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/estudiantes-mundo-han-perdido-18-billones-horas-aprendizaje-presencial-debido-cierres-covid19>
- UNICEF (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2017: Niños en un mundo digital*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- UNICEF Ecuador (2021). Monitoreo del sistema educativo en la emergencia sanitaria por COVID-19.
- Universidad Insurgentes (s/f) *Las nuevas modalidades del aprendizaje*.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto, & Urías Murrieta, Maricela. 2011. Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Valdivieso Guerrero, T.S. y Gonzáles Galán M.A. (2016). Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73.
- Van Campenhoudt, Luc, Abraham Franssen et Fabrizio Cantelli (2009). « La méthode d'analyse en groupe», *SociologieS, Théories et recherches*, consultado el 25/08/2021. URL: <http://sociologies.revues.org/2968>
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T., & Acosta Rosales, L. Y. 2020. La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 111-134.
- Walker, C.-D., Bath, K. G., Joels, M., Korosi, A., Larauche, M., Lucassen, P. J., Morris, M. J., Raineke, C., Roth, T. L., Sullivan, R. M., Taché, Y., & Baram, T. Z. (2017). Chronic early life stress induced by limited bedding and nesting (LBN) material in rodents: Critical considerations of methodology, outcomes and translational potential.
- Winkworth, G. y White, M. (2011). Australia's Children 'Safe and Well'? Collaborating with Purpose Across Commonwealth Family Relationship and State Child Protection Systems. *Australian Journal of Public Administration*, 70(1), 1-14.
- Wu, Z., & McGoogan, J. M. (2020). Asymptomatic and pre-symptomatic COVID-19 in China.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193.
- Zaballos, A. G., Rodríguez, E. I., & Gabarró, P. P. (2021). Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha.



Dr. Felipe Burbano de Lara
Director de FLACSO Sede Ecuador

Anexo 1: Anexo metodológico

I. Guías de entrevistas semi-estructuradas

A. INVESTIGADORES/ESPECIALISTAS EN DESARROLLO INFANTIL Y EDUCACIÓN INICIAL DE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y OENEGÉS.

1. A partir de los análisis e investigaciones en materia de educación inicial que ha realizado la organización a la que pertenece, ¿cuáles son para usted los aciertos, nudos críticos y errores del gobierno nacional para garantizar la educación inicial en época de pandemia?
2. ¿Considera usted que la entidad rectora en educación contempló la diversidad de realidades socioeconómicas, culturales y geográficas, tanto de familias y docentes, para la implementación de modalidades alternativas de educación en nivel inicial?
3. De los recursos a disposición del Estado (técnicos, administrativos, legales, de planificación, financieros, humanos, logísticos, entre otros), ¿cuál o cuáles cree usted que el gobierno debió otorgar prioridad para garantizar la atención integral en educación inicial?
4. ¿Usted considera que los padres de familia están preparados para ejercer eficientemente la corresponsabilidad en la educación inicial de sus hijos en casa, y desde su experiencia, qué estrategias podrían aplicar para hacerlo?
5. ¿Qué sucede con niñas y niños procedentes de familias de bajos recursos que no cuentan con las herramientas y/o entornos adecuados para desarrollar su aprendizaje en casa mediante el juego-trabajo o *rincones*, según lo contemplado en el plan Aprendamos Juntos en Casa?
6. ¿Cree usted que la reducción sostenida en el presupuesto educativo ha impactado en el sistema de educación inicial, principalmente en época de pandemia? ¿De qué manera?
7. ¿Cómo valoraría usted la salida de 1000 profesores del programa SAFPI ocurrida a inicios de la emergencia sanitaria nacional?

8. A su criterio, ¿existió una adecuada coordinación intersectorial entre las agencias del Estado involucradas en la educación inicial, como MIES y MinEdu, para garantizar la atención integral en este nivel de educación?
9. ¿Qué instituciones intervienen en la coordinación intersectorial de la política educativa de atención en primera infancia?
10. ¿Cuáles considera usted los sectores sociales más afectados en educación inicial frente a la pandemia por COVID 19? ¿Por qué?
11. ¿A qué factores usted atribuiría el hecho de que, para el periodo lectivo 2020-2021, hubo menos estudiantes matriculados y se incrementó el abandono escolar en educación inicial con respecto al año lectivo inmediato anterior?

B. AUTORIDADES DEL NIVEL CENTRAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Coordinación intersectorial

1. A parte del sector educación, ¿qué otros sectores intervienen en la política de educación inicial para complementar la atención integral de los infantes?
2. ¿Cuáles son los principales ministerios y agencias del Estado con los cuales se **coordina** la atención integral a niñas y niños en educación inicial 2?....¿Específicamente, con qué agencias se coordinó la creación e implementación del plan Aprendamos Juntos En Casa?

Estructura orgánica

3. ¿Ha realizado el Ministerio de Educación alguna evaluación sobre los resultados en materia de administración educativa e implementación de planes y programas desde que entró en vigencia los niveles central y desconcentrado?
4. ¿Se prevé algún cambio a futuro en cuanto a la estructura orgánica del Ministerio de Educación que impacte positivamente al nivel de educación inicial?

Plan *Aprendamos Juntos En Casa* y SAFPI

5. Con respecto al plan *Aprendamos Juntos En Casa*, ¿ha realizado el Ministerio de Educación una evaluación interna sobre la cobertura y resultados del plan?... ¿Conocen de territorios donde se ha complicado la implementación de este plan y por qué?

6. A su criterio, ¿qué destrezas piensan ustedes que fue difícil desarrollar en los niños en educación a distancia?
7. En el marco del plan *Aprendamos Juntos En Casa*, ¿los docentes tuvieron clases en línea (sincrónicas) con los niños?
8. En mayo de 2020, la mayoría de los profesores salieron del programa SAFPI por su cierre, ¿qué ha realizado el Ministerio de Educación para cubrir la demanda de educación de niñas y niños de bajos recursos, cuyos padres no enviaban a sus hijos a la educación formal en pandemia?
9. ¿El Ministerio de Educación mantiene alguna instancia de apoyo emocional dirigida para docentes en general del nivel inicial?
10. ¿Qué acciones ha tomado el Ministerio de Educación para proteger la salud física y psicológica de docentes del SAFPI en sus visitas a niños en casa?
11. La UNICEF destaca que la pandemia incrementó la violencia contra niñas y niños en América Latina y el Caribe, ¿qué mecanismos ha desplegado la (subsecretaría-dirección) a su cargo para precautelar el bienestar de infantes en sus hogares debido al confinamiento en pandemia?
12. Antes de la pandemia hubo una reducción de la matrícula en educación inicial, ¿cuáles creen ustedes que son sus causas?
13. ¿En las escuelas existen instancias internas de bienestar educativo para brindar asistencia psicológica, apoyo familiar y seguimiento socioeconómico a los niños de educación inicial?

Presupuesto educativo

14. En materia de educación inicial, ¿cuáles han sido las prioridades del gasto de inversión en la (subsecretaría-dirección) a su cargo?
15. Considerando que el presupuesto educativo se ha reducido desde el 2018, ¿de qué manera ha afectado esta reducción de la inversión a la educación inicial?
16. ¿Cómo gestionó el Ministerio de Educación la reducción del presupuesto provocado por la pandemia?
17. En pandemia, ¿cuáles fueron las prioridades del gasto por parte de esta cartera de Estado en el área de educación inicial?

C. AUTORIDADES DEL NIVEL DESCONCENTRADO Y TERRITORIAL

COORDINACIONES ZONALES: ANALISTAS EDUCATIVOS ZONALES

1. En la zona a su cargo, durante la pandemia ¿qué acciones se llevaron a cabo para garantizar la obligatoriedad de nivel inicial durante la pandemia conforme lo estipula el art. 28 de la Constitución?
2. En la zona de educación a su cargo, ¿se ha realizado trabajo coordinado con personal del COE, militares, MIES, Ministerio de Salud o universidades? ¿De qué manera?
3. ¿Cómo ha sido la coordinación que se ha mantenido con las direcciones distritales y circuitales para implementar las disposiciones emanadas del nivel central?
4. ¿Qué tan efectivo le pareció el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” para dar continuidad a la educación durante la pandemia y, más particularmente, a la educación en el nivel inicial?
5. ¿Han realizado levantamiento de información acerca del porcentaje de matriculación y deserción de estudiantes en educación inicial en época de pandemia?
6. ¿Los analistas de educación zonal y distrital cumplen con el perfil técnico que dispone el Manual de Puestos? Si no es así, indique las razones de aquello.
7. ¿Qué nudos críticos usted identificó durante la emergencia sanitaria para asegurar la cobertura y calidad educativa en estudiantes de primera infancia?
8. De acuerdo con su experiencia en territorio, ¿cuáles han sido los recursos educativos más utilizados por docentes para garantizar la educación de niñas y niños en medio del confinamiento?
9. De acuerdo con su experiencia en territorio, ¿indique las dificultades que se han identificado para que los docentes impartan clases y evalúen a sus estudiantes?
10. Conforme a la realidad socioeconómica de familias en la zona bajo su responsabilidad, ¿cómo valoraría usted acogerse a la modalidad semipresencial y a distancia de clases para educación inicial contemplado en el Decreto Ejecutivo 145?
11. De acuerdo con la realidad socioeducativa de su zona, ¿qué tan factible es que las instituciones educativas que ofertan modalidad inicial 2 cumplan con los requisitos

que determina la reforma a la LOEI en el Decreto Ejecutivo 145 para que retornen a clases presenciales?

DIRECCIONES DISTRITALES: DIRECTORES Y FUNCIONARIOS DE APOYO, SEGUIMIENTO Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DISTRITOS (ASRE)

1. En el distrito a su cargo, durante la pandemia ¿qué acciones se llevaron a cabo para garantizar la obligatoriedad de nivel inicial durante la pandemia conforme lo estipula el art. 28 de la CRE?
2. ¿Cómo ha sido la coordinación que usted ha mantenido con el nivel zonal y el nivel circuito de educación en la crisis sanitaria?
3. ¿Qué tan efectivo le pareció el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” para dar continuidad a la educación durante la pandemia y, más particularmente, a la educación en el nivel inicial?
4. En su distrito, ¿se ha incrementado, reducido o mantenido la matrícula de niñas y niños para educación inicial en emergencia sanitaria? ... ¿Por qué ha sucedido esto?
5. ¿Qué nudos críticos usted identificó durante la emergencia sanitaria para asegurar la cobertura y calidad educativa en estudiantes de primera infancia?
6. ¿En el distrito cómo es la situación de conectividad a internet de las familias? ¿Las escuelas, pudieron realizar cursos en línea (sincrónicos) con los niños de educación inicial?
7. ¿Qué recursos educativos puestos a disposición por el Ministerio de Educación cree que han sido más utilizados por los docentes en emergencia sanitaria? ¿Porqué?

ANALISTAS TERRITORIALES DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA OFERTA ORDINARIA Y EXTRAORDINARIA SAFPI

1. ¿Cómo ha sido la coordinación que usted ha mantenido con los directores de escuela y los docentes de educación inicial? ¿Cuáles fueron los principales ámbitos de coordinación?
2. ¿Qué tan efectivo le pareció el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” para dar continuidad a la educación durante la pandemia y, más particularmente, a la educación inicial?

3. ¿Qué nudos críticos usted identificó durante la emergencia sanitaria para asegurar la cobertura y calidad educativa en estudiantes de primera infancia?
4. ¿Cuál ha sido la situación socioemocional de los docentes a los cuales usted dio acompañamiento y seguimiento durante la pandemia? ¿Los docentes han recibido apoyo socioemocional de alguna instancia durante la pandemia?
5. ¿La situación socioemocional del docente durante la emergencia sanitaria afectó de alguna manera el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de educación inicial?
6. ¿Qué recursos educativos puestos a disposición por el Ministerio de Educación han sido los más utilizados por los docentes en emergencia sanitaria? ¿Porqué?
7. ¿Cómo es la situación de conectividad a internet de las familias de los niños? ¿Los docentes a los cuales usted brindó acompañamiento pedagógico pudieron realizar cursos en línea (sincrónicos) con los niños de educación inicial?

DIRECTORES DE ESCUELA

1. ¿Cómo ha sido la coordinación que usted ha mantenido con el nivel distrital en la crisis sanitaria? ¿Cuáles fueron los principales ámbitos de coordinación?
2. ¿Cómo ha sido la coordinación que usted ha mantenido con los docentes de educación inicial y cuáles fueron los principales ámbitos de coordinación?
3. ¿Qué tan efectivo le pareció el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” para dar continuidad a la educación durante la pandemia y, más particularmente, a la educación inicial?
4. En su escuela, ¿se ha incrementado, reducido o mantenido la matrícula de niñas y niños para educación inicial en emergencia sanitaria? ... ¿Por qué ha sucedido esto?
5. ¿Qué nudos críticos usted identificó durante la emergencia sanitaria para asegurar la cobertura y calidad educativa en estudiantes de primera infancia?
6. ¿Cuál ha sido la situación socioemocional de los docentes de su centro educativo durante la pandemia? ¿En caso de necesidad los docentes pueden recurrir a alguna instancia de apoyo socioemocional? ¿La situación socioemocional del docente afectó de alguna manera el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de educación inicial?

7. ¿En la zona de influencia del centro de educación inicial cómo es la situación de conectividad a internet de las familias? ¿Los docentes pudieron realizar cursos en línea (sincrónicos) con los niños de educación inicial?
8. ¿Qué recursos educativos puestos a disposición por el Ministerio de Educación han sido más utilizados por los docentes en emergencia sanitaria? ¿Porqué?
9. ¿De qué forma la institución bajo su dirección ha monitoreado el bienestar de niñas y niños en sus hogares, y qué profesionales han sido los encargados de este monitoreo?
10. ¿Cómo se ha realizado la entrega de los desayunos escolares a niñas y niños antes de la pandemia y durante la pandemia?
11. ¿De qué manera ha gestionado o gestiona el centro educativo las vacunas que necesitan los infantes, y con qué instituciones lo realiza?
12. Para usted, ¿cuáles serían las dificultades financieras, administrativas y/o académicas que ha afrontado la institución a su cargo durante la emergencia sanitaria por COVID 19?

PROFESIONALES DE LOS DEPARTAMENTOS DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL (DECE) O SIMILARES

1. ¿Existió alguna disposición desde el nivel central de educación para atender al bienestar psicológico de los estudiantes y padres de familia de educación inicial durante la pandemia?
2. ¿Cómo llevó a cabo la atención integral y seguimiento a estudiantes en pandemia?
3. ¿De qué manera se realizó la coordinación de actividades entre usted, el director de la escuela, docentes y distrito educativo?
4. Debido a la emergencia sanitaria, ¿solicitó o recibió asistencia de alguna institución del Estado (aparte del Ministerio de Educación) o universidad para facilitar el cumplimiento de sus actividades?
5. A su criterio, ¿existió una articulación efectiva entre nivel central y desconcentrado en la transmisión e implementación de disposiciones y recursos para afrontar la pandemia?
6. La tarea que usted realiza durante la pandemia ¿se complementa con las actividades o programas que desarrollan otras agencias del Estado en educación inicial? ... ¿De qué manera?
7. ¿Desarrolló herramientas para dar seguimiento al bienestar integral de niñas y niños durante la emergencia sanitaria? ... ¿Cuáles? ... ¿Por qué?

8. ¿Existe un plan institucional que proteja a los infantes en caso de violencia intrafamiliar en época de pandemia?
9. ¿Cree usted que la política de educación inicial otorga importancia al bienestar emocional, físico y psicológico de alumnos y sus familias durante la pandemia? ... ¿Por qué?
10. En la emergencia sanitaria, ¿de qué forma ha intervenido en contextos familiares en los que niñas y niños están en situación de vulnerabilidad en caso de pobreza, violencia o discriminación?

D. OTROS ACTORES INVOLUCRADOS EN PRIMERA INFANCIA A NIVEL TERRITORIAL-COORDINACIÓN INTERSECTORIAL

Nivel desconcentrado del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), del Ministerio de Salud, OSC y ONGs locales.

1. ¿La organización a la que usted pertenece mantiene alguna coordinación con las entidades desconcentradas del Ministerio de Educación para brindar una atención integral a los niños de educación inicial 2?
2. A parte del Ministerio de Educación, ¿cuáles son las principales entidades ministeriales con las cuales se **coordina** a nivel desconcentrado y territorial la atención integral a niñas y niños en educación inicial 2? ¿Su institución participó de alguna manera en la implementación del plan Aprendamos Juntos en Casa?
3. ¿Cuál es el trabajo que realizó su institución durante la pandemia para contribuir con la atención integral a los niños de 3 y 4 años?
4. ¿Cuáles son para usted los aciertos, nudos críticos y errores del gobierno nacional durante la emergencia sanitaria para asegurar la cobertura y calidad de la atención integral a la primera infancia?
5. ¿Qué aspectos habría que rectificar para brindar una atención integral de calidad a los niños?

II. Guía de entrevista en profundidad a docentes

Nombre del entrevistado	
Edad	
Sexo	
Tipo de oferta educativa (ordinaria o SAFPI)	
Si ordinaria, indicar comunidad	
Si SAFPI, indicar provincia y cantón:	

Introducción: Esta entrevista forma parte de una investigación de corte cualitativa que se realiza con el fin de “diagnosticar la situación actual de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención (oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y SAFPI)”. Las preguntas se relacionan con la educación inicial durante la pandemia, la gestión docente, el involucramiento de los padres, el manejo de la educación en línea y de la educación híbrida.

1) Primer momento de la entrevista: apertura

Ámbito general

Este ámbito indaga sobre las características personales del docente e infraestructura para impartir clases virtuales, aspectos de la institución educativa donde trabaja y del grupo de alumnos.

Aspectos personales del docente

¿Cómo se llama su comunidad de residencia?

¿Cómo se identifica según su cultura y costumbres? (Para entrevistador: afroecuatoriano, montubio, nacionalidad indígena, mestizo, blanco, otro). ¿Qué idioma habla en su hogar?

¿En qué nivel educativo da clases? (Educación Inicial 2 / preescolar)

¿Qué edad tienen los niños de su clase de educación inicial 2? (para entrevistador: ver rango de edad, si corresponde a la edad oficial de educación inicial 2 que es de 3 y 4 años o si se combinan diversas edades) (subnivel 3-4 ed inicial 1, inicial 2 4-5)

¿Cuál es el nivel de educación más alto que ha alcanzado y completado?

Si superior a bachillerato: ¿Qué título obtuvo? (parvulario, licenciatura en docencia, pedagogía, otros)

¿Actualmente se encuentra estudiando para obtener un título del siguiente nivel?

¿Comparando con lo que ganaba antes de la pandemia, su remuneración actual es menor, igual o mayor a la que percibía?

¿Tiene un computador o una tablet en su casa? ¿Antes de la pandemia ya contaba con este bien? ¿Obtuvo alguna ayuda para su adquisición?

¿La computadora es de uso personal o la comparte con otras personas? ¿Con cuántas personas la comparte?

¿Actualmente tiene acceso a internet? ¿Antes de la pandemia tenía acceso a internet? ¿Usted paga por este servicio o recibe alguna ayuda? ¿De quién?

¿Cómo calificaría su acceso/señal a internet? ¿La conexión le impide realizar algunas de sus labores docentes, cuáles?

En su casa, ¿tiene un lugar tranquilo para trabajar y dar sus clases? ¿Qué tan adecuado considera el lugar de trabajo que tiene en su casa?

¿La emergencia sanitaria afectó de alguna manera su salud? (COVID-19, afectación debido al encierro, otras). ¿Y la de algún miembro de su hogar?

Aspectos de la institución educativa y del grupo de estudiantes

¿Cómo se llama la institución educativa en la que trabaja? ¿Con qué oferta educativa cuenta la institución? (educación inicial 1, educación inicial 2, Educación General Básica, etc.)

¿El sostenimiento de su institución educativa es?:

Fiscal	
Fiscomisional	
Municipal	
Particular	

¿Cuántos estudiantes tiene en su clase de educación inicial 2? (normalmente son máximo 25 niños). ¿Alguien le ayuda con los niños de su clase? ¿Quién? ¿En pandemia continuó recibiendo esta ayuda?

¿Qué idioma habla con los niños de su clase?

¿La institución educativa en la que trabaja hace parte del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?

¿Usted imparte clases en un Centro de “Educación infantil familiar comunitaria”? ¿Qué caracteriza a este tipo de centro? ¿En qué se diferencia de otros Centros de Educación Inicial?

Ámbito de gestión

¿Qué tan efectivo le pareció el “Plan Educativo Aprendamos juntos en casa” para dar continuidad a la educación inicial durante la pandemia?

¿Cómo implementó el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa? ¿Cómo le afectó?

¿Con qué integrantes de la comunidad educativa ha permanecido en comunicación durante la emergencia sanitaria por COVID-19?

Según los integrantes de la comunidad educativa nombrados por el entrevistado hacer las preguntar correspondientes a continuación:

¿Con las instancias educativas?

¿Con qué propósito ha mantenido contacto con el distrito de educación? (aspectos administrativos, capacitaciones, visita de su clase virtual por parte de algún funcionario del distrito, apoyo técnico pedagógico, técnicos territoriales para el SAFPI, etc.).

¿Qué herramientas utiliza para mantenerse en comunicación con el distrito? (correo electrónico, teléfono fijo, celular, WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, video llamadas, página web de la escuela, otros-cuáles).

¿Con qué frecuencia se comunica? ¿Cuáles son las mayores dificultades para mantenerse en contacto?

¿Con qué propósito ha estado en contacto con el director de su Institución Educativa? (aspectos organizativos, aspectos pedagógicos de la educación en línea, seguimiento al bienestar de los niños) ¿A través de qué herramientas se comunican? ¿Las reuniones con el director son grupales o individuales? ¿Con que frecuencia se comunica con el director de su IE?

¿Mantiene contacto con otros docentes? ¿Cuál es el propósito de las comunicaciones? (comunidades de aprendizaje) ¿Qué docentes participan en estas reuniones? ¿En estas reuniones también participan directores de las instituciones educativas? ¿Con que frecuencia participa en estas reuniones?

¿Usted ha participado en redes o charlas de aprendizaje con colegas? ¿A través de qué medios? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué temas se discuten en estas reuniones? ¿Estos encuentros le ayudaron a mejorar el proceso educativo diario con los niños? ¿De qué manera?

¿Usted trabaja fuera de su horario laboral?

¿Con que otras personas de las instancias educativas ha estado en contacto? (Profesionales de los departamentos de consejería estudiantil (DECEs) de la IE o similares) -> interno

¿Con los padres de familia?

¿Qué herramientas utiliza para comunicarse con los padres de familia? ¿Con qué objetivo está en contacto con los padres o cuidadores? ¿Con qué frecuencia establece comunicación con las familias? ¿Con quién se comunica principalmente con los padres o con las madres?

¿Logró establecer contacto con todos los padres de los niños de su clase? ¿Cuáles fueron las principales dificultades para mantenerse en contacto?

¿Durante la emergencia sanitaria, usted pudo impartir clases en línea a sus alumnos? (a través de que medio?)

En pandemia, ¿el número de alumnos bajo su responsabilidad se vio afectado de alguna manera? ¿Por qué?

¿Estaría de acuerdo en que las clases sigan siendo en línea? ¿Por qué? ¿Qué ventajas y desventajas tiene la educación en línea?

¿Usted preferiría volver a las clases presenciales? ¿Por qué? ¿Qué ventajas y desventajas tiene la educación presencial para los niños?

¿Su escuela cuenta con un Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE)? ¿Usted participó en su elaboración? ¿Cómo se organizó este proceso?

¿En su institución educativa han realizado alguna acción específica para ubicar a los niños que abandonaron la educación inicial durante la pandemia con el fin de que se matriculen nuevamente y retomen su proceso educativo?

¿En su escuela ya han retornado a clases presenciales? ¿Cómo se organiza este proceso?

¿Durante la emergencia sanitaria, los niños de su clase continuaron recibiendo desayuno escolar? ¿Cómo se organizó la entrega y quién se encargó de este proceso?

¿Durante la pandemia su institución educativa realizó un seguimiento al bienestar físico, psicológico y emocional de los niños? ¿En caso de que usted detecte problemas en alguno de sus estudiantes a quién puede acudir?

2) Segundo momento de la entrevista: profundización

Ámbito didáctico

¿Cómo concibe el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas de 3 y 4 años?

¿Qué desafíos le planteo la educación en línea? ¿Cómo hizo para asumir esta nueva modalidad de educación?

¿Cuántos alumnos de su clase pudieron continuar con la educación en línea? ¿Cuáles cree que fueron los principales obstáculos para que los niños asistan a la educación en pandemia o dejen el sistema educativo?

¿Recibió apoyos de las instancias educativas para la implementación de la educación en línea? ¿Qué apoyos? (recursos, tecnología, capacitaciones, etc.).

¿Ha seguido algún curso relativo a la educación en línea durante la pandemia? ¿Quién lo impartió? ¿Qué temas se abordaron en el curso? ¿Qué tan útil le pareció este curso para impartir las clases en línea con sus alumnos?

¿Las estrategias pedagógicas que utiliza con los niños de 3 y 4 años han cambiado a raíz de la pandemia? ¿De qué manera cambiaron?

¿Cuáles cree que son los ámbitos curriculares y destrezas más fáciles de desarrollar en los niños en la modalidad en línea? ¿Qué destrezas piensa que son más difíciles de lograr en la modalidad a distancia y que habría que reforzar en el retorno presencial?

¿Me podría relatar cómo organiza un día de educación a distancia o en línea con sus estudiantes? (contenido de actividades, tiempos, recursos utilizados para la actividad para mantener la atención de los niños)

¿Qué herramientas y recursos educativos utiliza para impartir las clases a distancia a sus alumnos de 3 y 4 años? ¿Cuáles considera que han sido más efectivas para el desarrollo y aprendizaje de los niños y por qué?

(Para el entrevistador estas podrían ser algunas de las herramientas y recursos utilizados:

- Fichas pedagógicas o de experiencias de aprendizaje elaboradas por el Mineduc.
- Guías digitales para que los padres realicen actividades con los niños.
- Comunicación permanente con los hogares vía telefónica, SMS, WhatsApp y otros recursos.
- Tutorías personalizadas por teléfono o videollamada con los padres de los niños que las requieren.
- Programas educativos de televisión
- Educación radiofónica
- Clases en línea por videoconferencia para estar en contacto sincrónico con los niños (Zoom, Team, whatsapp, Meet, plataformas virtuales de aprendizaje-cuáles).
- Entrega de guías y fichas pedagógicas impresas y grupos de estudio en la comunidad o barrio.
- Videos creados por usted mismo, alguno de sus colegas o tomados de youtube.

¿Usted utiliza los mismos recursos con todos los niños? ¿En qué casos utiliza recursos diferentes?

¿Durante el cierre de las escuelas alguno de sus alumnos siguió los programas educativos de televisión o radio dispuestos por el Ministerio de Educación? ¿Cuántos niños? ¿Estos programas eran complementarios a las actividades que usted realizaba?

¿Se ha reducido el número de horas de clase por la emergencia sanitaria, por qué? ¿Qué impacto usted considera que tiene este horario en los estudiantes?

¿Qué opina respecto al involucramiento de los padres de familia o cuidadores en la educación de sus hijos durante la emergencia sanitaria? ¿Los padres estuvieron pendientes de estar en contacto con usted y de las actividades a ser realizadas por sus hijos?

¿Cree que la comunicación escuela-familias ha cambiado a raíz de la pandemia? ¿En qué sentido?

¿Usted solicitó a los padres que organicen espacios de aprendizajes o *rincones* en sus casas para los niños? ¿Tuvo algún inconveniente con este proceso?

¿Cuántos alumnos cree que están siguiendo de forma adecuada los procesos de enseñanza-aprendizaje impartidos? ¿El desarrollo de qué destrezas ha sido más afectado por la pandemia? ¿Cree que algunos niños han tenido un retroceso en estos ámbitos?

En la educación en línea, ¿Qué estrategias de seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños utilizó? (cómo sabe si el niño está o no adquiriendo las destrezas que busca lograr).

¿Qué dificultades ha afrontado en el contexto de la emergencia sanitaria al aplicar las técnicas de evaluación que estableció el Ministerio de Educación para la educación inicial (observación, entrevista y diálogo)?

En la práctica, ¿cuáles son los instrumentos que privilegia para evaluar a sus estudiantes y por qué?

¿Ha recibido apoyo para realizar la labor de evaluación a distancia de los niños? ¿De quién?

¿Notó cambios evidentes en los aspectos del desarrollo de los niños? (revisar fichas guía)

¿Antes de la pandemia, usted utilizaba herramientas tecnológicas en su salón de clases? ¿Cuáles? ¿Se sentía preparado para asumir la educación en línea?

Teniendo en cuenta sus experiencias en el diseño de contenidos educativos virtuales, habilidades digitales para el manejo de redes y plataformas, ¿cómo calificaría actualmente su manejo de la modalidad de educación en línea?

¿Usted cree que la estrategia de educación en línea utilizada durante la pandemia aporta a la calidad de la educación?

¿En su escuela hay niños que ya retornaron a clases presenciales? ¿Otros niños siguen con la educación desde casa? ¿Cómo hace para organizar estos dos grupos? ¿Utiliza las mismas estrategias pedagógicas con ambos grupos?

¿Del total de niños de su clase cuántos han vuelto de manera presencial?

¿Ha recibido capacitación de las instancias educativas para asumir la educación híbrida?

¿Algo más que usted considera importante contarme sobre la educación durante la emergencia sanitaria?

III. Guía de entrevista en profundidad para padres de familia

Entrevista en profundidad para padres de familia

Comunidad	
Entrevistado	
Edad	
Sexo	

Introducción: Esta entrevista forma parte de una investigación cualitativa que se realiza con el fin de “diagnosticar la situación actual de la gestión educativa en el nivel inicial en sus diferentes modalidades de atención (oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2 y SAFPI)”. Las preguntas se relacionan con la educación inicial de su hijo durante la pandemia (educación a distancia e híbrida), la crianza de los hijos, las condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el Ministerio de Educación.

1) Primer momento de la entrevista: apertura

Condiciones del hogar

¿Cómo se identifica según su cultura y costumbres?

¿Qué idioma hablan en su hogar?

¿Cuál es el nivel educativo de la madre del niño? ¿Ha completado este nivel?

¿Cuál es el nivel educativo del padre del niño? ¿Ha completado este nivel?

¿Cuántas personas viven en su hogar? ¿Cuántos niños y adolescentes menores de 18 años viven en su hogar? ¿Cuántos de ellos están estudiando?

¿Usted lee libros con su hijo, con qué frecuencia lo hacen?

¿En qué nivel de educación inicial está su hijo pequeño? (inicial 1 o inicial 2). ¿Qué edad tiene su hijo?

¿El centro de educación inicial en que está su hijo es fiscal, fiscomisional o privado?

¿El centro de educación inicial pertenece al sistema intercultural bilingüe?

¿Durante la emergencia sanitaria los ingresos de su hogar se vieron afectados? ¿Por qué?
¿Algún miembro de su hogar perdió su trabajo durante la pandemia?

¿Durante la pandemia usted continuó trabajando?

¿Cree que los ingresos de su hogar le permiten cubrir adecuadamente las necesidades de su familia? ¿Hay algún aspecto que le gustaría mejorar?

¿Algún miembro de su hogar recibe actualmente ingresos por algún programa social? (Bono de Desarrollo Humano, Bono Joaquín Gallegos Lara, etc.).

¿Durante la emergencia usted y su familia se vieron afectados en su salud? ¿A dónde acuden en caso de enfermedad? ¿Cuentan con seguro de salud?

¿Durante el confinamiento en casa, cómo fueron las relaciones entre los miembros del hogar? ¿Ha observado algún cambio en el ambiente familiar? ¿Cómo se manifiesta?

¿Durante la pandemia, cómo ha sido la relación con sus hijos pequeños? ¿Podría contarme cómo es su rutina de un día en casa? (Para el entrevistador, conocer sobre horarios de alimentación y sueño de los niños, participación en las actividades cotidianas, si existe trato igualitario para niños y niñas).

¿Durante el confinamiento en casa ha notado algún cambio en el comportamiento de su hijo de 3 o 4 años? ¿cuál? y ¿cómo se manifiesta? (estado de ánimo, cambios emocionales) ¿Qué hace usted al respecto?

- Hábitos de alimentación
- rutinas de sueño
- lenguaje
- control esfinterial
- interacción social con otros niños

2) Segundo momento de la entrevista: profundización

Perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños

¿Qué aspectos piensa que son importantes para un adecuado crecimiento de los niños?

¿En la familia hacen algo para potenciar el desarrollo del niño? (Qué tipo de actividades realiza con sus hijos) ¿Qué hacen? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo/a? ¿Cuál disfruta más?

¿Ha notado en qué momento su hijo se porta mal y le desobedece? ¿Cree que este aspecto tuvo algún cambio en la pandemia y cuál ha sido?

¿Cree que es importante para su hijo acudir a un centro infantil? ¿Por qué? ¿Cree que sería mejor que el niño permanezca en el hogar, por qué?

¿Cómo le gustaría recibir acompañamiento en su rol como padre? ¿Ha recibido algún tipo de apoyo en sus inquietudes sobre el aprendizaje de su hijo? ¿Durante el confinamiento usted estuvo en contacto con el docente de su hijo? ¿A través de qué medio se comunicaba con el docente? ¿Recibió sugerencias por parte del docente para trabajar con su hijo desde casa?

Involucramiento de los padres o cuidadores en educación inicial y opinión sobre los servicios de educación inicial que brinda el Ministerio de Educación

Durante la pandemia con el cierre de los centros de educación inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación desde casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso?

¿Qué dificultades tuvieron que afrontar en su hogar durante las clases virtuales?

¿Las clases a distancia de su hijo son en línea por internet, por televisión o por radio? ¿Cuáles? ¿Se mostraba atento? **Si clases por radio o televisión:** ¿Miraba su hijo el programa Aprender la tele? con qué frecuencia?

¿Alguien del hogar acompaña al niño durante las clases virtuales o durante los programas por radio o televisión del ministerio? ¿Quién? ¿Cuánto tiempo le tomaba acompañar al niño? ¿Antes de la pandemia ya lo hacían? o ahora lo hacen con más frecuencia?

¿Qué dispositivo usa su hijo para conectarse a sus clases en línea? (celular, computadora fija/laptop/tablet, televisión, radio, etc.). ¿Antes de la pandemia usted ya contaba con este dispositivo? ¿Recibió alguna ayuda para comprarlo? ¿De quién?

¿Su hijo pequeño tiene que compartir el dispositivo con alguien más? ¿Con quién? ¿Cuántas personas comparten un mismo dispositivo? ¿A quién le dan prioridad en su utilización?

¿Tenía usted conexión a internet antes y durante la pandemia? ¿Podía acceder a todas las clases y materiales digitales? ¿Recibió algún apoyo para acceder a internet, de quién?

¿En qué horario su hijo tenía clases virtuales con el docente? con qué frecuencia? ¿Había algún descanso entre las clases?

¿Qué fue lo más difícil para apoyar a su hijo en su proceso de aprendizaje? ¿Se sentían preparados para asumir este apoyo?

¿Qué tipos de actividades los niños hacían con el docente? y qué usaban para ellas? Describir

¿Los docentes le enviaban tareas para hacer en casa luego de las clases en línea? ¿De qué tipo?

¿Usted ha escuchado hablar de las fichas pedagógicas semanales del Ministerio de Educación? ¿Usted accedía a estas fichas? ¿A través de qué medios? (en línea o se las entregaban impresas-quié las entregaba). ¿A qué otros materiales educativos tiene acceso su hijo?

¿Las fichas pedagógicas o las tareas que le enviaba el docente eran de fácil comprensión? ¿Eran útiles para que usted pueda guiar a su hijo en su realización? ¿Aportaron en el proceso de aprendizaje de su hijo?

¿Cómo le daba a conocer al docente que su hijo hacía las actividades durante la pandemia?

¿Usted ha participado en el proceso de evaluación de su hijo? ¿Cómo fue esta participación, qué tuvo que hacer?

¿Piensa que la educación en línea ha sido beneficiosa para su hijo? ¿Por qué? ¿Qué ventajas tiene la educación en línea y qué desventajas?

¿Cree que el Ministerio de Educación ha brindado acompañamiento y seguimiento frente a las necesidades en el proceso de aprendizaje de los niños en educación inicial durante la emergencia sanitaria? ... ¿Por qué? ¿Cómo calificaría la calidad de los servicios educativos brindados? ¿Por qué?

¿Qué opina del trabajo del docente de su hijo durante la pandemia? ¿Hizo lo necesario para que su hijo pueda continuar con la educación en línea?

¿Estaría de acuerdo con que las clases sigan a distancia o preferiría que su hijo retorne al centro de educación inicial? ¿Por qué?

¿Su hijo ya ha retornado presencialmente al centro de educación inicial? ¿Cómo se da este proceso? ¿El niño va todos los días al centro educativo o a veces sigue recibiendo educación en casa? ¿Qué opinan sobre el regreso a clases presenciales de los niños de educación inicial?

¿Antes de la pandemia su hijo recibía desayuno escolar en el centro de desarrollo infantil? ¿Durante la pandemia su hijo continuó recibiendo estos servicios? ¿Cómo accedía a los mismos? ¿Cree que la situación nutricional de su hijo se vio afectada durante la pandemia? ¿Por qué?

¿Antes de la pandemia usted le realizaba chequeos periódicos de salud a su hijo? ¿A dónde acudía? ¿Su hijo tenía algún control de salud en el centro de desarrollo infantil? ¿Quién realiza estos controles? ¿Durante la pandemia su hijo siguió teniendo acceso a estos servicios? ¿De qué manera? ¿Su hijo recibió el plan de vacunación requerido durante la emergencia sanitaria?

¿Qué aspectos sería necesario cambiar para mejorar la modalidad de aprendizaje en línea?

IV. Guía de grupo focal con padres de familia o cuidadores

Guía de grupo focal con padres de familia

Sentidos

Los grupos focales con padres de familia o cuidadores tienen como objetivo indagar aspectos relacionados con las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, las condiciones del hogar, el involucramiento de los padres en la educación inicial de sus hijos durante la educación en casa y su manejo de la educación a distancia, así como sus opiniones sobre el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc.

El mecanismo central de trabajo es la discusión a partir de preguntas generadoras. Se busca complementar las entrevistas en profundidad y obtener resultados de carácter colectivo, acuerdos y desacuerdos.

Características

Forman parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realizarán 4 grupos focales con alrededor de 6 padres de familia, uno en cada una de las cuatro zonas seleccionadas para el estudio de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2. Los grupos focales tendrán una duración de alrededor de 90 minutos.

Composición del grupo focal

Los grupos focales se conformarán con padres de familia de niños de **educación inicial de la oferta de educación ordinaria de diferentes escuelas fiscales**. Se considerará a los padres con hijos de entre 3 a 6 años en la actualidad; esto con el fin de tomar en cuenta a los niños que estaban en un centro de educación inicial desde el comienzo de la pandemia (ciclo lectivo 2019-2020 del régimen Sierra-Amazonía y año lectivo 2020-2021 en la Costa). Se considerarán padres que envíen a sus hijos a diferentes centros de educación inicial fiscales.

Dado que las encuestas realizadas en la región dan cuenta de que son mayoritariamente las madres las que han asumido el apoyo a la educación de los niños durante la pandemia, así como la comunicación con los docentes, en los grupos focales se dará prioridad a la participación de las madres.

Preguntas

Se plantearán 3 preguntas generadoras, cuyo referente son los principales aspectos a indagar en el estudio. De acuerdo al diálogo, se profundizará en preguntas específicas.

1) ¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeorado en los dos últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de 3 y 4 años y en las relaciones familiares?

Tópicos específicos

- ¿Durante la pandemia los ingresos de su hogar se vieron afectados? ¿Por qué? ¿Algún miembro de su hogar perdió su trabajo durante la pandemia? ¿De manera general, los ingresos de su hogar le permiten cubrir adecuadamente las necesidades de su familia? ¿Hay algún aspecto que le gustaría mejorar?
- ¿Durante la emergencia usted y su familia se vieron afectados en su salud? ¿A dónde acuden en caso de enfermedad? ¿Cuentan con seguro de salud?
- ¿Durante el confinamiento en casa, cómo fueron las relaciones entre los miembros del hogar? ¿Ha observado algún cambio en el ambiente familiar? ¿Cómo se manifiesta?
- ¿Durante la pandemia, cómo ha sido la relación con sus hijos pequeños? ¿Durante el confinamiento en casa ha notado algún cambio en el comportamiento de su hijo de 3 o 4 años? ¿cuál? y ¿cómo se manifiesta? (estado de ánimo, cambios emocionales) ¿Qué hace usted al respecto?
- ¿Durante el confinamiento en casa, su hijo de educación inicial continuó recibiendo desayuno escolar? ¿Cómo accedía a este servicio? ¿Cree que la situación nutricional de su hijo se vio afectada durante la pandemia? ¿Porqué?
- ¿Durante la emergencia sanitaria, su hijo recibió el plan de vacunación que le correspondía? ¿Cómo accedió a este servicio?

2) ¿Qué aspectos piensa que son importantes para un adecuado crecimiento de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo/a? ¿Cuál disfruta más?

Tópicos específicos

- ¿Ha notado en qué momento su hijo se porta mal y le desobedece? ¿Cree que este aspecto tuvo algún cambio en la pandemia y cuál ha sido?
- ¿En la familia y comunidad hay tratos diferentes para niñas y niños? ¿En qué sentido?
- ¿Cómo le gustaría recibir acompañamiento en su rol como padre? ¿Ha asistido a alguna charla o capacitación sobre crianza del niño? ¿Quién dio la charla? ¿Aprendió algo nuevo para aplicar con su hijo y qué aprendió?
- ¿Cree que es importante para su hijo acudir a un centro infantil? ¿Por qué? ¿Cree que sería mejor que el niño permanezca en el hogar, por qué?

3) Durante la pandemia con el cierre de los centros de educación inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que afrontar en su hogar durante las clases en línea?

Tópicos específicos

- ¿En relación al acceso a bienes materiales (computador, celular, televisión, radio) y a conectividad para acceder a la educación en línea, ¿cómo era la situación de su hogar antes de la pandemia y cómo es ahora? ¿Su hijo pequeño tiene acceso a estos dispositivos? ¿Qué tan buena es la conectividad para la educación en línea?
- ¿Durante el confinamiento usted estuvo en contacto con el docente de su hijo? ¿A través de qué medio se comunicaba con el docente? ¿Recibió sugerencias por parte del docente para trabajar con su hijo desde casa? ¿Cuáles?

- ¿Alguien del hogar acompaña al niño durante las clases virtuales? ¿Quién? ¿Cuánto tiempo le tomaba acompañar al niño? ¿Antes de la pandemia ya lo hacían? o ahora lo hacen con más frecuencia?
- ¿Qué fue lo más difícil para apoyar a su hijo en su proceso de aprendizaje? ¿Se sentían preparados para asumir este apoyo?
- ¿Durante la emergencia sanitaria, cree que el Ministerio de Educación ha brindado acompañamiento y seguimiento frente a las necesidades en el proceso de aprendizaje de los niños en educación inicial? ... ¿Por qué? ¿Cómo calificaría la calidad de los servicios educativos brindados? ¿Por qué?
- ¿Qué opina del trabajo del docente de su hijo durante la pandemia? ¿Hizo lo necesario para que su hijo pueda continuar con la educación en línea?
- ¿Qué aspectos sería necesario cambiar para mejorar la modalidad de aprendizaje en línea?
- ¿Qué opinan sobre el regreso a clases presenciales de los niños de educación inicial?
- ¿Actualmente, su hijo ha retornado al centro de educación inicial? ¿Cómo se da este retorno? ¿El niño va todos los días al centro educativo o a veces sigue recibiendo educación en casa?

V. Guía de análisis en grupo con docentes

Guía de análisis en grupo con docentes

Características

El análisis en grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realizarán 3 análisis en grupo, uno en cada localidad seleccionada para el estudio, con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo requerirá de 2 o 3 sesiones de alrededor de 2 horas cada una.

Participan dos investigadores: un facilitador que se encarga de presentar los principios básicos del método y de cada una de sus cuatro fases (ver a continuación) antes de su implementación; y, de crear un clima empático que estimule la expresión de las personas y haga emerger lo que saben, vele por el respeto mutuo y equilibre el tiempo de habla de cada uno. Asimismo, otro investigador es responsable de tomar notas durante el proceso y proponer a los participantes el resumen del análisis, pistas teóricas y nuevas hipótesis.

Composición de los grupos

Los grupos se conformarán con **docentes en ejercicio de la oferta ordinaria institucionalizada Inicial 2**. Dado que la mayoría de docentes (alrededor del 95% de los docentes de educación inicial son mujeres) se espera una asistencia mayoritaria de mujeres.

A continuación, se explican las etapas del método de análisis en grupo en base a Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli 2009:

Problemática planteada y procedimiento

Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la educación inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.

Asimismo, se solicitará a los docentes que relaten sobre los recursos e insumos educativos, puestos a disposición por el ministerio de Educación, que han utilizado y si consideran que han sido pertinentes.

Las narraciones también se centrarán sobre la situación socio-emocional del docente durante la pandemia, cómo esta pudo haber influenciado en el proceso de enseñanza aprendizaje y cuáles fueron los ámbitos del currículo de educación inicial 2 que el docente pudo desarrollar más en la modalidad en línea y cuáles fueron más difícil de implementar. También se les pedirá que cuenten sus experiencias en lo relativo a la conectividad e implicación de las familias en esta modalidad en línea, cuáles fueron las principales dificultades y cómo reaccionaron las familias a este sistema virtual.

Primera etapa: el relato

Se invita a los docentes participantes a presentar un relato de unos 5 minutos, relacionado con una situación o una experiencia vivida directamente que le parece importante en relación a la problemática planteada. La diversidad de las historias es en sí misma una primera indicación de las preocupaciones y problemas desde el punto de vista de los participantes y brindan testimonios de las situaciones vividas en el terreno.

Luego se les pide a los participantes que elijan, en lo posible de manera consensuada (o si es necesario por votación) los 2 o 3 relatos más representativos de la problemática y que abarcan sus principales aspectos.

Luego se le pide al primer narrador elegido que vuelva a relatar su experiencia de manera más completa y detallada, indicando lo que le parece más importante. Luego se le pide al resto de participantes, incluido los investigadores, que hagan preguntas aclaratorias para que el narrador complete el relato.

Segunda etapa: las interpretaciones

Se solicita a cada participante que explique en dos o tres minutos cómo interpreta/analiza la situación o la experiencia relatada, lo que cree que son los principales aspectos. Si algún participante tiene dificultades el facilitador pregunta que digan como mínimo que le sorprendió, asombró o les interesó más particularmente de la historia. Aquí se deben evitar juicios normativos (no estoy de acuerdo, habría que haber hecho lo contrario, ...).

Luego de que todos dan su interpretación se pide al narrador que reacciones a las diversas interpretaciones propuestas por el grupo, complete su propia percepción de los desafíos de la situación o aporte nueva información considerada útil.

Posteriormente, se organiza una segunda vuelta de interpretaciones, en el mismo orden que la primera, y se alienta a los docentes para que reaccionen a las interpretaciones de los otros participantes, fortaleciendo aquellas que comparten, desafiando o contradiciendo las que no les parecen relevantes o atenuarlas si les parece necesario.

Se termina, una vez más, con las reacciones del narrador. Esta consigna alienta a escuchar a los otros participantes, cuyos puntos de vista divergen del propio. El confrontarse a una diversidad de interpretaciones de un mismo relato conduce frecuentemente a cada participante a una toma de distancia reflexiva respecto de su propia visión de las cosas y respecto a sus propias reacciones ante los eventos.

Tercera etapa: el análisis

Con la ayuda del facilitador, el reportero que tomó notas muy completas sugiere al grupo

una síntesis de sus interpretaciones (las presenta en un cuadro estructurado). Las organiza por temas principales (como, por ejemplo, las relaciones de los docentes con las instancias educativas, con los padres de familia, manejo de la educación en línea, etc.) destacando las convergencias (si las interpretaciones van en el mismo sentido o se complementan) y divergencias (si son contradictorias, conflictivas o incompatibles) entre ellas. Es importante que la expresión de conflicto sea valorada, con el fin de tener en cuenta la doble dimensión cooperativa y conflictiva de lo social. Las diferencias ocultan pistas interesantes, nudos críticos a ser profundizados.

En esta etapa los investigadores también especifican ciertos conceptos útiles para el análisis, replantean el trabajo en su entorno intelectual (el estado de conocimientos en el tema tratado), proponen sus propias hipótesis y problemáticas mismas que también son debatidas por los participantes; todo esto con el fin de ayudar a mejorar y profundizar el análisis. En este sentido el método de análisis en grupo puede ser considerado como un ejercicio colectivo y conflictivo de reproblematicación continua de una cuestión, donde la reformulación a partir del intercambio de diversos puntos de vista permite cambiar la realidad percibida del problema que se tenía al inicio.

Cuarta fase: las perspectivas prácticas y evaluación

Al finalizar cada una de las etapas anteriores se pedirá a los participantes que realicen una pequeña evaluación sobre cómo vivieron esta dinámica de grupo, lo que les aportó y lo que encontraron problemático. Esto puede ayudar a clarificar algunos puntos sobre el método de análisis en grupo.

Como el análisis en grupo se inscribe en una lógica de investigación-acción o de intervención, se busca que finalice con la formulación de perspectivas prácticas de mejora en base al análisis realizado, mismas que tomen en cuenta las relaciones de fuerza e intereses en juego, la complejidad de los procesos de cambio, los recursos disponibles, entre otros.

VI. Relación de las guías de los instrumentos con los objetivos específicos del estudio

Objetivos específicos del estudio	Guías de instrumentos priorizados de recolección de datos
a) Identificación y análisis de los nudos críticos y aciertos en educación inicial con respecto al involucramiento de cuidadores y gestión de docentes	Guía de entrevistas en profundidad a docentes
	Guía de análisis en grupo con docentes de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2
	Guía de entrevistas en profundidad a padres de familia
	Guía de grupos focales con padres de familia de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2
b) Análisis de las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños, condiciones del hogar y sobre el servicio de educación inicial que brinda el Mineduc.	Guía de entrevistas en profundidad a padres de familia
	Guía de grupos focales con padres de familia de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2
c) Indagación de la complementariedad de políticas de educación de primera infancia y su articulación intersectorial. d) Análisis del grado de coordinación y articulación entre nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial con relación con políticas de primera infancia.	Guía de entrevista semi-estructurada para especialistas en desarrollo infantil y educación inicial de organismos internacionales y oenegés
	Guía de entrevista semi-estructurada para autoridades del nivel central (Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, Dirección de Investigación, equipo SAFPI, etc.).
	Guías de entrevistas semi-estructuradas para autoridades del nivel desconcentrado y territorial (coordinaciones zonales, directores y funcionarios ASRE, analistas territoriales de acompañamiento y seguimiento de la oferta ordinaria y extraordinaria SAFPI, directores de escuelas, DECE, otras instituciones involucradas en primera infancia).
e) Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la Covid-19	Guía de entrevistas en profundidad a docentes.
	Guía de análisis en grupo con docentes de la oferta ordinaria institucionalizada inicial 2.

ANEXO 2

CÓDIGOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

- Central

Central				
Zona	Lugar	Rol	N° de entrevista	Código
Central(C)	Ministerio de Educación (ME)	Educación Inicial Ordinaria (EIO)	1	CMEEIO1
Central(C)	Ministerio de Educación (ME)	SAFPI (S)	2	CMES2

- Zona 2

Funcionarios nivel desconcentrado y territorial						
Zona	Lugar	Rol		N° de entrevista		Código
2	Cayambe (C)	Director Distrital (DD)		1		2CDD1
2	Cayambe (C)	Analista ASRE (AA)		2		2CAA2
2	Cayambe (C)	DECE Distrital (DeD)		3		2CDeD3
2	Cayambe (C)	Director Escuela (DE)		4		2CDE4
2	Cayambe (C)	Director Escuela (DE)		5		2CDE5
2	Cayambe (C)	DECE escuela (DeE)		6		2CDeE6
2	Tena (T)	Coordinador Zonal (CZ)		7		2TCZ7
Docentes y Padres/Cuidadores						
Zona	Ciudad	Rol	Oferta	N°	Edad	Código
2	Cayambe (C)	Docente (D)	Ordinaria (O)	1	40	2CDO1-40
2	Cayambe (C)	Docente (D)	Ordinaria (O)	2	40	2CDO2-40
2	Cayambe (C)	Docente (D)	Ordinaria (O)	3	36	2CDO3-36
2	Cayambe (C)	Docente (D)	Ordinaria (O)	4	55	2CDO4-55
2	Cayambe (C)	Tutor (T)	Ordinaria (O)	1	28	2CTO1-28
2	Cayambe (C)	Tutor (T)	Ordinaria (O)	2	34	2CTO2-34
2	Cayambe (C)	Tutor (T)	Ordinaria (O)	3	27	2CTO3-27

- Zona 3

Funcionarios nivel desconcentrado y territorial				
Zona	Lugar	Rol	N° de entrevista	Código
3	Riobamba (R)	Director Distrital (DD)	1	3RDD1
3	Riobamba (R)	Analista ASRE (AA)	2	3RAA2
3	Riobamba (R)	DECE Distrital (DeD)	3	3RDeD3
3	Cacha (CH)	Director Escuela (DE)	4	3CHDE4
3	Cacha (CH)	Director Escuela (DE)	5	3CHDE5
3	Alausí (A)	Director Escuela (DE)	6	3ADE6
3	Alausí (A)	Director Escuela (DE)	7	3ADE7
3	Alausí (A)	Director Escuela (DE)	8	3ADE8
3	Alausí (A)	DECE escuela (DeE)	9	3ADeE9
3	Cacha (CH)	Subcentro de Salud (SS)	10	3CHSS10

Docentes y Padres/Cuidadores						
Zona	Ciudad	Rol	Oferta	N°	Edad	Código
3	Cacha	Docente (D)	Ordinaria	1	51	3CHDO1-51
3	Cacha	Docente (D)	Ordinaria	2	52	3CHDO2-52

3	Cacha	Tutor (T)	Ordinaria	1	42	3CHTO1-42
3	Cacha	Tutor (T)	Ordinaria	2	39	3CHTO2-39
3	Cacha	Tutor (T)	Ordinaria	1	42	3CHTO3-26
3	Riobamba	Docente (D)	Ordinaria	1	32	3RDO1-32
3	Riobamba	Docente (D)	SAFPI	2	30	3RDS1-30
3	Alausí	Docente (D)	Ordinaria	1	57	3ADO1-57
3	Alausí	Docente (D)	Ordinaria	2	33	3ADO2-33
3	Alausí	Docente (D)	Ordinaria	3	32	3ADO3-32
3	Alausí	Tutor (T)	Ordinaria	1	28	3ATO1-28
3	Alausí	Tutor (T)	Ordinaria	2	30	3ATO2-30
3	Alausí	Tutor (T)	Ordinaria	3	19	3ATO3-19

- Zona 4

Funcionarios nivel desconcentrado y territorial				
Zona	Lugar	Rol	N° de entrevista	Código
4	Portoviejo (P)	Director Distrital (DD)	1	4PDD1
4	Portoviejo (P)	Analista ASRE (AA)	2	4PAA2
4	Portoviejo (P)	DECE Distrital (DeD)	3	4PDeD3
4	Portoviejo (P)	Directora Escuela (DE)	4	4PDE4
4	Portoviejo (P)	Directora Escuela (DE)	5	4PDE5
4	Portoviejo (P)	DECE escuela (DeE)	6	4PDeE6
4	Portoviejo (P)	DECE escuela (DeE)	7	4PDeE7
4	Portoviejo (P)	Coordinador Zonal (CZ)	8	4PCZ8

4	Portoviejo (P)	Analista Zonal Educación Inicial (AZEI)		9	4PAZEI9	
Docentes y Padres/Cuidadores						
Zona	Ciudad	Rol	Oferta	N°	Edad	Código
4	Sto. Domingo (S)	Docente (D)	SAFPI (S)	1	29	4SDS1-29
4	Sto. Domingo (S)	Docente (D)	SAFPI (S)	2	38	4SDS2-38
4	Sto. Domingo (S)	Docente (D)	SAFPI (S)	3	28	4SDS3-28
4	Sto. Domingo (S)	Tutor (T)	SAFPI (S)	1	25	4STS1-25
4	Sto. Domingo (S)	Tutor (T)	SAFPI (S)	2	41	4STS2-41
4	Portoviejo	Docente (D)	Ordinaria (O)	1	48	4PDO1-48
4	Portoviejo	Docente (D)	Ordinaria (O)	2	31	4PDO2-31
4	Portoviejo	Docente (D)	Ordinaria (O)	3	53	4PDO3-53
4	Portoviejo	Docente (D)	Ordinaria (O)	4	39	4PDO4-39
4	Portoviejo	Tutor (T)	Ordinaria (O)	1	22	4PTO1-22
4	Portoviejo	Tutor (T)	Ordinaria (O)	2	35	4PTO2-35
4	Portoviejo	Tutor (T)	Ordinaria (O)	3.	24	4PTO3-24
4	Portoviejo	Tutor (T)	Ordinaria (O)	4	22	4PTO4-22

Funcionarios nivel desconcentrado y territorial				
Zona	Lugar	Rol	N° de entrevista	Código
9	Quito (Q)	Directora Distrital (DD)	1	9QDD1
9	Quito (Q)	DECE Distrital (DeD)	2	9QDeD2

9	Quito (Q)	Directora Escuela (DE)		3		9QDE3
9	Quito (Q)	Directora Escuela (DE)		4		9QDE4
9	Quito (Q)	DECE escuela (DeE)		5		9QDeE5
9	Quito (Q)	DECE escuela (DeE)		6		9QDeE6
9	Quito (Q)	Coordinador Zonal (CZ)		7		9QCZ7
Docentes y Padres/Cuidadores						
Zona	Ciudad	Rol	Oferta	N°	Edad	Código
9	Quito (Q)	Docente (D)	SAFPI (S)	1	30	9QDS1-30
9	Quito (Q)	Docente (D)	SAFPI (S)	2	31	9QDS2-31
9	Quito (Q)	Docente (D)	SAFPI (S)	3	29	9QDS3-29
9	Quito (Q)	Tutor (T)	SAFPI (S)	1	30	9QTS1-30
9	Quito (Q)	Tutor (T)	SAFPI (S)	2	43	9QTS2-43
9	Quito (Q)	Tutor (T)	SAFPI (S)	3	27	9QTS3-27
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	1	39	9QDO1-39
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	2	51	9QDO2-51
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	3	45	9QDO3-45
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	4	48	9QDO4-48
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	5	43	9QDO5-43
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	6	37	9QDO6-37
9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	7	33	9QDO7-33

9	Quito (Q)	Docente (D)	Ordinaria (O)	8	51	9QD08-51
9	Quito (Q)	Tutores (T)	Ordinaria (O)	1	26	9QT01-26
9	Quito (Q)	Tutores (T)	Ordinaria (O)	2	30	9QT02-30
9	Quito (Q)	Tutores (T)	Ordinaria (O)	3	37	9QT03-37
9	Quito (Q)	Tutores (T)	Ordinaria (O)	4	25	9QT04-25
9	Quito (Q)	Tutores (T)	Ordinaria (O)	5	30	9QT05-30

ANEXO 3

LISTA DE PERSONAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO		
Quito modalidad ordinaria institucionalizada		
	Docentes	Padres de familia y/o cuidadores
	María Guamán	Karina Quiranza
	Nancy Logacho	Ana Simbaña
	Rosa Quistiaquez	Roberto Romo
	Jaqueline Jaramillo	Amanda Poetate
	Mirian Quishpe	Ana Campaña
	Gabriela Recalde	
	Mayra Gomez	
	Graciela Quitiaquez	
Quito modalidad SAFPI		
	Karina Chango	Magali Quishpe
	Katherine Paz Bejarano	Edy Robles
	Sandra Silva	Gabriela Ibargo
	Prisila Criollo*	
	Karen Galindo*	
Santo Domingo modalidad SAFPI		
	Elizabeth Benítez	Jenifer Vidal
	Geovana Galárraga	Mónica Ochoa
	Jazmín Torres	
Cayambe		
	Piedad Benalcazar	María Vergara
	Ivonne Perugachi	Grace Villota
	Aracely Aguirre	Dayra Chamorro
	Fanny López	
LISTA DE PARTICIPANTES GRUPOS FOCALES		
Quito		
		Karina Salazar
		Rita Pazmiño
		Paulina Acero
		Elizabeth Ramos
		Mayra Solis
		Mery Guamán
		Roberto Romo
		Adriana Quistanchala
Luisa Solis		
LISTA DE PARTICIPANTES ANALISIS EN GRUPO		
	Mirian Quishpe	
	Doris Quieta	
	Maria Pazos	
	Ines Teran	
	Maria Bustos	
	Nancy Logacho	
	Alicia Jaramillo	
	Jaqueline Jaramillo	
Fabiola Guamán		

Cayambe**LISTA DE PARTICIPANTES GRUPOS FOCALES**

		Freddy Acero
		Sandra Quimbiulco
		Dayra Chamorro
		Norma Hernandez
		Doris Quilumbaquin
		Wendy Pilca
		Lidia Puma

LISTA DE PARTICIPANTES ANÁLISIS EN GRUPO

	Veronica Maya	
	Veronica Endara	
	Fanny Lopez	
	Maria Gallegos	
	Evia Escobar	
	Paulina Ochoa	
	Yadira Velasquez	
	Ivonne Perugachi	
	Nuvia Rodriguez	
	Karina Flores	
	Mariana de Jesús Quinatoa	
	Elva Gualasí	
	Dayssy Valladares	
	Ximena Guaman	
	Miran Antomba	
	Victoria Cordoba	
	Luz Tipanluda	
	Piedad Benalcazar	
	Carla espinosa	

	Docentes	Padres de familia y/o cuidadores
Riobamba-Cacha		
	Martha Susana Guáman Tenemese	María Josefa Buñay Carrillo
	Laura Guadalupe Dalgo Bazco	María Bacilio Guilcarema Asqui
	Olga Susana Cui Paguay	Ana Luzmila León Gualán
	Tamia Natali Gusniay Padilla	
	Francisco Arilema	

Alausí-Tolte-Gulag-Simbambe		
	Gladys Beatriz Tamay Nugshi	Viviana Geomayra Tene Tene
	Silvia Janneth Chuiza Orellana	María Margarita Taco Yaguachi
	Jessica Fernanda Chacha Chunata	Deysi del Rocío Santillán
	María Victoria Rodríguez	

Portoviejo		
	Mónica Alexandra Minazla García	Keyla Juliette González Gómez
	Ketty Lorena Molina Gómez	Gema Paola García Vélez
	Liliana Amarilís Alvia Bravo	Shirley Elina Bermeo Bazurto
	Martha Lorena Molina Cevallos	Kerly María Guillén Cedeño

LISTA DE PARTICIPANTES ANALISIS EN GRUPO

Riobamba-Cacha		
	Laura Guadalupe Dalgo Bazco	
	Maria Elena Cepeda Ambi	
	Baltazar Poma	
	Paulina Elizabeth Oliva Fernández	
	Silvia Patricia Ayala Lituma	
	Liliana Edith Montesdeoca Méndez	
	Verónica del Carmen Pérez Asqui	
	CONFIDENCIAL	

Portoviejo		
	Ana Luceth Quiroz Quiroz	
	Diana Rodríguez Vélez	
	Gabriela García	
	Karen Gabriela Arteaga Macías	
	Gema Martillo López	
	Zoila Alexandra Palacios Cedeño	
	Daysi Victoria Palacios López	
	Dolores Lucelina Briones Bermeo	

LISTA DE PARTICIPANTES GRUPOS FOCALES

Riobamba-Cacha		
		María Estefanía Yungan Guaiña
		Ana Luzmila León Gualán
		Jesica Daniela Morocho Quisrancela
		Deisy Elizabeth Paca Sánchez
		Bianca Anabela Yaucán Chafía

Portoviejo

Karla Torres

Kerly María Guillén Cedeño

Anggie Verónica Cevallos Maurías

María Isabel Zambrano Valdiviezo

Angela Verónica Sonoza Pincay

Patricia Dolores Solórzano Vera

Silvia Tumbaco

Keyla Juliette González Gómez

EXPERTOS EDUCACIÓN INICIAL							
Juan Pablo Bustamante – UNICEF							
Cecilia Angulo – Contrato Social por la Educación							
Paola Jácome - Grupo FARO							
Berenice Cordero – Independiente							
NIVEL CENTRAL							
Nancy Carrillo				Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica			
Giovanna Gallegos				Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica			
Andrea Estrella				Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica – Programa SAFPI			
Gissela Simbaña				Dirección Nacional de Investigación Educativa			
Alejandra Rosero				Dirección Nacional de Investigación Educativa			
Gabriela Izurieta				Dirección Nacional de Investigación Educativa			
NIVEL DESCONCENTRADO							
Coordinación zonal	Analista zonal (ASRE, SAFPI o EI)	Dirección distrital	Analista distrital zonal (ASRE, SAFPI o EI)	DECE distrital	Dirección de institución educativa	DECE de institución educativa	MIES o MSP
Riobamba-Cacha							
		Wilson Antonio Molina Machado	Iván Mera Granda	Elsa Verónica Romero Baquero	Mariano Morocho Tene		María Jesús Paucar Shigua
					Luis Gerardo Quishpe Yautibug		
Alausí-Tolte-Gulag-Simbambe							
					Sonia Mercedes Aguiño Buenaño	Carlos Patricio Molina Cabrera	
					Mayra del Rocío Molina Villacrés	María Magdalena Guamán Guamán	

Quito							
Yolanda Margoth Villalba Chico		Ximena Elizabeth Guachamín Curipallo		Andrea Carolina Chiliquinga Montenegro	Mónica Amparo Ojeda Quinteros	Miryan Dayanara González Garcés	
					María Mercedes Rodríguez	Pamela Ruth de los Dolores Riofrío Maldonado	
Cayambe							
Luis Fernando Martínez Rodríguez		Nancy Rocío Chimarro Chimarro	Grace Karina Méndez Chicaiza	Héctor Hugo Saá Marcillo	Victoria Fernanda Córdova Herrera	Evelyn Zuleyma Guatemal Endara	
					Nuvia Fernanda Rodríguez Reyes		
Portoviejo							
Franklin Mera Zavala	Melva Isabel Pinargote Cedeño	Jaime Javier Noboa Hidalgo	Mercedes Patricia Castro Cedeño	Nieves Adriana Castillo Vega	Barbi Juanelfa Cedeño Calda	Wendy Asalia Álvarez Gómez	
					Wendy Vera Cedeño	Mayra Noemí Vélez Zambrano	

ANEXO 4

INFORME DE LOS GRUPOS FOCALES CON PADRES DE FAMILIA

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid- 19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Análisis de Grupo.
Fecha de la actividad:	13-14 de octubre del 2021.
Participantes:	8 Docentes de Oferta ordinaria.
Duración:	Dos sesiones de tres horas.
Localidad:	Riobamba-Cacha
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none">• Saraaí García• Carol López
Introducción:	<p>El Análisis de grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realiza una en cada localidad seleccionada para el estudio con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo se requiere de dos, de alrededor de tres horas cada uno.</p> <p>Para el desarrollo de la metodología se debe crear un clima empático para estimular la expresión de las personas dejando emerger lo que saben, manteniendo un respeto mutuo y un equilibrio en el tiempo de habla de cada una.</p> <p>Esta metodología consta de cuatro etapas: el relato, las interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación. Durante las sesiones se debe evitar juicios normativos y se dar importancia a la expresión de conflicto valorado.</p>
Planteamiento de la Problemática:	Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la Educación Inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.
Ideas relevantes encontradas:	<ol style="list-style-type: none">1. Cambios en la educación2. Desarrollo del niño.3. Involucramiento del padre.4. Situación laboral.

***IDEAS RELEVANTES DESARROLLADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN	DESARROLLO DEL NIÑO	SITUACIÓN LABORAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Paso de lo presencial a lo virtual. ● Los padres se volvieron tutores. ● Poca accesibilidad a internet y recursos tecnológicos. ● Los padres no manejan las plataformas tecnológicas. ● Migración interna. ● Los docentes no estaban preparados para asumir la educación en línea. ● Los hogares no cuentan con espacios adecuados para recibir clases. ● Inversión sin recursos. ● Se realizó una adaptación curricular. ● Dificultad para el seguimiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La educación virtual no responde a las necesidades de los niños de 3 y 4 años. ● Los aspectos motrices, socio afectivo y de lenguaje son difíciles de desarrollar en línea. ● Dificultades de adaptación. ● Disminución en el horario de clases de presencial a virtual. ● Alteración en las rutinas de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos e insumos (tecnológicos e internet). ● Mayor carga laboral con disminución salarial e inestabilidad laboral. ● Brecha entre nivel central medio y operativo. ● Los instrumentos no responden al contexto. ● Desvalorización del docente de Educación Inicial, tanto institucional como de padres de familia. ● Falta de capacitación en plataformas digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Divergencias en torno al regreso a la presencialidad. ● Situación de violencia durante el proceso de aprendizaje. ● Falta de herramientas de acompañamiento. ● Situaciones de precariedad. ● Falta de interés. ● Los padres priorizan el uso de las herramientas tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrés, angustia. ● Necesidad de contacto con los niños. ● Desmotivación, ● Inseguridad. ● Miedo por el contagio. ● Presión institucional y por parte de las familias (culpabilización). ● Preocupación por los efectos de la pandemia en el desarrollo de los niños. ● Necesidad de ser revalorizados. ● Inestabilidad económica.

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del análisis de grupo.

***RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS GENERADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN	DESARROLLO DEL NIÑO	SITUACIÓN LABORAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Buscar estrategias tecnológicas y aplicarlas. ● Lógica del gobierno por resultados. ● Proponer herramientas tecnológicas de evaluación a través de juegos y aplicativos que generen este tipo de asertividad para que la evaluación virtual sea más real. ● Ministerio canalice la conectividad en territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compromiso de los padres en establecer rutinas básicas (sueño, alimentación, aseo). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover espacios donde escuchen a los docentes. ● Generar un buen ambiente laboral para que el docente se sienta cómodo y trabaje mejor. ● Debe haber preocupación de las autoridades de la institución por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los padres reconocen la necesidad de que sus hijos asistan al centro educativo. ● Los padres tomen conciencia de la importancia del juego en el hogar. ● Campañas en donde el gobierno incentive a los padres en el involucramiento del niño en Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solución de conflictos internos. ● Más organización.

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del Análisis de grupo.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid-19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Grupo focal
Fecha de la actividad:	20 de octubre del 2021
Participantes:	9 Padres de familia oferta ordinaria.
Duración:	Una sesión de dos horas.
Localidad:	Quito
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>Esta metodología tiene como objetivo indagar aspectos relacionados con las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, las condiciones del hogar, el involucramiento de los padres en educación inicial de sus hijos durante la educación en casa y su manejo de la educación a distancia, así como sus opiniones sobre el servicio que brinda el Mineduc.</p> <p>El mecanismo central de trabajo es la discusión a partir de preguntas generadoras. Se busca complementar las entrevistas en profundidad y obtener resultados de carácter colectivo, acuerdos y desacuerdos.</p>
Preguntas generadoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares? 2. ¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más? 3. Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?

***IDEAS RELEVANTES EXTRAÍDAS A PARTIR DE LAS PREGUNTAS GENERADORAS.**

<p><i>¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares?</i></p>	<p><i>¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más?</i></p>	<p><i>Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Empeoró porque el ámbito económico afectó a todas las familias, redujeron sueldos, hubo pérdidas familiares y a pesar de todo lo que sucedió hubo unión entre todos. ● Hubo más unión, se pudo conversar, expresar situaciones que nunca se habían hablado. ● Los ingresos fueron muy bajos. ● Disminución de la calidad de vida (condiciones económicas). ● Los niños presentan mal comportamiento, ansiedad, interés por el internet, timidez. ● Es importante como padre comprender a los niños, darles valentía, confianza y amor. ● Complicación en las clases virtuales. ● En diferentes hogares empeoraron las condiciones de vida, debido a que se quedaron sin empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ya no se pueden compartir fechas importantes, al igual que visitas familiares. ● En familia se hacen actividades para el desarrollo: Juegos tradicionales, juegos familiares, pintar, juegos con sus hermanos, parque. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hubo problemas en los niños al adaptarse a la nueva forma de educación y en la forma de vida a todas las familias, en consecuencia, los niños no son tan libres como antes y tuvieron que adaptarse a quedarse en casa. ● En diferentes hogares algunos pequeños tuvieron que retirarse por causa de recursos económicos y debido a que no tenían acceso al internet y una persona adulta que le pueda guiar.

*Ideas mencionadas por los padres de familia en la sesión de Grupo focal.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid- 19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Grupo focal
Fecha de la actividad:	28 de octubre del 2021
Participantes:	8 Padres de familia oferta ordinaria.
Duración:	Una sesión de dos horas.
Localidad:	Portoviejo
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>Esta metodología tiene como objetivo indagar aspectos relacionados con las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, las condiciones del hogar, el involucramiento de los padres en educación inicial de sus hijos durante la educación en casa y su manejo de la educación a distancia, así como sus opiniones sobre el servicio que brinda el Mineduc.</p> <p>El mecanismo central de trabajo es la discusión a partir de preguntas generadoras. Se busca complementar las entrevistas en profundidad y obtener resultados de carácter colectivo, acuerdos y desacuerdos.</p>
Preguntas generadoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares? 2. ¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más? 3. Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?

***IDEAS RELEVANTES EXTRAÍDAS A PARTIR DE LAS PREGUNTAS GENERADORAS.**

<p><i>¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares?</i></p>	<p><i>¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más?</i></p>	<p><i>Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Si hablamos como familias podemos decir que existe más unión y mejor comunicación en el hogar y si hablamos en estudio es más complejo, en cosas nuevas para niños de tres años. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tener una buena alimentación basándonos en una nutrición adecuada y saludable y sobre todo cuidándolos en el aseo personal. ● Motivamos a los niños a realizar actividades que envían de la escuela entre ellos bailes infantiles y así también pasamos tiempo en familia, de esta manera distraen su mente y pasamos un momento de felicidad. ● 	<ul style="list-style-type: none"> ● Un problema sería que no están aprendiendo a convivir con docentes y compañeros de clase. ● Todo es nuevo y rápido porque no es lo mismo enseñar como padres donde existe confianza, a enseñar como docentes que se conocen día a día. ● Por falta de internet se dificultó y se sigue dificultado el acceso a las clases, obligando a llevar al niño a la escuela. ● Dificultad en los primeros meses de ahí se adaptó porque le hacían dinámicas o le obsequiaba algo para recompensarle. ● Algunos no tuvieron dificultad en la ejecución de tareas, se adecuaron bien,

*Ideas mencionadas por los padres de familia en la sesión de Grupo focal.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid- 19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Grupo focal
Fecha de la actividad:	12 de noviembre de 2021
Participantes:	7 Padres de familia oferta ordinaria.
Duración:	Una sesión de dos horas.
Localidad:	Cayambe
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>Esta metodología tiene como objetivo indagar aspectos relacionados con las perspectivas de bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, las condiciones del hogar, el involucramiento de los padres en educación inicial de sus hijos durante la educación en casa y su manejo de la educación a distancia, así como sus opiniones sobre el servicio que brinda el Mineduc.</p> <p>El mecanismo central de trabajo es la discusión a partir de preguntas generadoras. Se busca complementar las entrevistas en profundidad y obtener resultados de carácter colectivo, acuerdos y desacuerdos.</p>
Preguntas generadoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares? 2. ¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más? 3. Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?

***IDEAS RELEVANTES EXTRAÍDAS A PARTIR DE LAS PREGUNTAS GENERADORAS.**

<p><i>¿Consideran que las condiciones de vida del hogar han mejorado o empeoró en los últimos años? ¿Qué avances y qué problemas principales han tenido en sus familias? ¿Qué consecuencias han producido estos cambios a nivel personal, en sus hijos de tres y cuatro años y en las relaciones familiares?</i></p>	<p><i>¿Qué aspectos piensa que son importantes para el adecuado desarrollo de los niños? ¿En la familia realiza alguna actividad para potenciar el desarrollo del niño? ¿Qué hacen con sus hijos? ¿Qué otras cosas les gusta hacer con su hijo e hija? ¿Cuál es el que disfruta más?</i></p>	<p><i>Durante la pandemia con el cierre de los centros de Educación Inicial, ¿su hijo pudo continuar con la educación en casa? ¿Cómo se adaptó el niño a este proceso? ¿Qué dificultades tuvieron que enfrentar en su hogar durante las clases en línea?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Hubo problemas económicos. ● Falta de recursos tecnológicos. ● Chocaban las horas con las personas que tenemos más hijos. ● Falta de cobertura en las comunidades. ● Personas que tenían que dejar solos a sus hijos y no ingresaban a clase. ● Falta de maestros en la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Brindar mayor atención a nuestros hijos en las emociones y necesidades. ● Enfocarnos en realizar actividades de aprendizaje y responsabilidad. (responsabilidad: asignarles tareas tales como guardar sus juguetes, recoger su ropa, en aprendizaje: leer cuentos, realizar motricidad) ● La convivencia con la familia. (ejemplo: paseos familiares, la ayuda a mamá en la elaboración de ensalada de frutas, masa, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nuestros hijos continuaron la educación durante la pandemia ya que tuvimos los recursos necesarios. ● Nos adaptamos reorganizando horarios de trabajo y estudio para tener una educación conjunta con él. ● La dificultad es la mala calidad de internet y la falta de capacitación tecnológica y educación virtual. ● Si pudieron continuar pese a los inconvenientes económicos. ● Fue un poco complicado al inicio experimentar el cambio que tuvieron de pasar de manera presencial a virtual por el tiempo muy corto de clases no pueden interactuar como se debe.

*Ideas mencionadas por los padres de familia durante la metodología de grupo focal.

ANEXO 5

INFORMES DE LOS ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid- 19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Análisis de Grupo.
Fecha de la actividad:	13-14 de octubre del 2021.
Participantes:	8 Docentes de Oferta ordinaria.
Duración:	Dos sesiones de tres horas.
Localidad:	Riobamba-Cacha
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> ● Sarai García ● Carol López
Introducción:	<p>El Análisis de grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realiza una en cada localidad seleccionada para el estudio con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo se requiere de dos, de alrededor de tres horas cada uno.</p> <p>Para el desarrollo de la metodología se debe crear un clima empático para estimular la expresión de las personas dejando emerger lo que saben, manteniendo un respeto mutuo y un equilibrio en el tiempo de habla de cada una.</p> <p>Esta metodología consta de cuatro etapas: el relato, las interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación. Durante las sesiones se debe evitar juicios normativos y se dar importancia a la expresión de conflicto valorado.</p>
Planteamiento de la Problemática:	Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la Educación Inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.
Ideas relevantes encontradas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en la educación 2. Desarrollo del niño. 3. Involucramiento del padre. 4. Situación laboral.

***IDEAS RELEVANTES DESARROLLADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN	DESARROLLO DEL NIÑO	SITUACIÓN LABORAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Paso de lo presencial a lo virtual. ● Los padres se volvieron tutores. ● Poca accesibilidad a internet y recursos tecnológicos. ● Los padres no manejan las plataformas tecnológicas. ● Migración interna. ● Los docentes no estaban preparados para asumir la educación en línea. ● Los hogares no cuentan con espacios adecuados para recibir clases. ● Inversión sin recursos. ● Se realizó una adaptación curricular. ● Dificultad para el seguimiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La educación virtual no responde a las necesidades de los niños de 3 y 4 años. ● Los aspectos motrices, socio afectivo y de lenguaje son difíciles de desarrollar en línea. ● Dificultades de adaptación. ● Disminución en el horario de clases de presencial a virtual. ● Alteración en las rutinas de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de recursos e insumos (tecnológicos e internet). ● Mayor carga laboral con disminución salarial e inestabilidad laboral. ● Brecha entre nivel central medio y operativo. ● Los instrumentos no responden al contexto. ● Desvalorización del docente de Educación Inicial, tanto institucional como de padres de familia. ● Falta de capacitación en plataformas digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Divergencias en torno al regreso a la presencialidad. ● Situación de violencia durante el proceso de aprendizaje. ● Falta de herramientas de acompañamiento. ● Situaciones de precariedad. ● Falta de interés. ● Los padres priorizan el uso de las herramientas tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrés, angustia. ● Necesidad de contacto con los niños. ● Desmotivación, ● Inseguridad. ● Miedo por el contagio. ● Presión institucional y por parte de las familias (culpabilización). ● Preocupación por los efectos de la pandemia en el desarrollo de los niños. ● Necesidad de ser revalorizados. ● Inestabilidad económica.

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del análisis de grupo.

***RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS GENERADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN	DESARROLLO DEL NIÑO	SITUACIÓN LABORAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ● Buscar estrategias tecnológicas y aplicarlas. ● Lógica del gobierno por resultados. ● Proponer herramientas tecnológicas de evaluación a través de juegos y aplicativos que generen este tipo de asertividad para que la evaluación virtual sea más real. ● Ministerio canalice la conectividad en territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Compromiso de los padres en establecer rutinas básicas (sueño, alimentación, aseo). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover espacios donde escuchen a los docentes. ● Generar un buen ambiente laboral para que el docente se sienta cómodo y trabaje mejor. ● Debe haber preocupación de las autoridades de la institución por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los padres reconocen la necesidad de que sus hijos asistan al centro educativo. ● Los padres tomen conciencia de la importancia del juego en el hogar. ● Campañas en donde el gobierno incentive a los padres en el involucramiento del niño en Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solución de conflictos internos. ● Más organización.

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del Análisis de grupo.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid- 19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Análisis de Grupo.
Fecha de la actividad:	19 – 20 de octubre del 2021.
Participantes:	10 docentes de Oferta ordinaria.
Duración:	Dos sesiones de tres horas.
Localidad:	Quito
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>El Análisis de grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realiza una en cada localidad seleccionada para el estudio con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo se requiere de dos, de alrededor de tres horas cada uno.</p> <p>Para el desarrollo de la metodología se debe crear un clima empático para estimular la expresión de las personas dejando emerger lo que saben, manteniendo un respeto mutuo y un equilibrio en el tiempo de habla de cada una.</p> <p>Esta metodología consta de cuatro etapas: el relato, las Interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación. Durante las sesiones se debe evitar juicios normativos y se dar importancia a la expresión de conflicto valorado.</p>
Planteamiento de la Problemática:	Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la Educación Inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.
Ideas relevantes encontradas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión Institucional 2. Rol del docente 3. Socioemocional 4. Recursos

IDEAS RELEVANTES DESARROLLADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CONDOCENTES

GESTIÓN INSTITUCIONAL	ROL DEL DOCENTE	SOCIO EMOCIONAL	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Sistema persecutorio, atraviesa todos los niveles ● Inestabilidad laboral como medida de presión, No está acorde al resto de servidores públicos. Legalmente está el incremento, pero no llega a efectuarse. ● Carga horaria Vs remuneración que no está acorde. ● Falta de apoyo institucional. ● Falta de planificación. ● Falencias en la comunicación inter e intra institucional. ● Instrumentos descontextualizados. ● Fichas, evidencias, sobre carga de papeleo. ● Gestión sin planificación. ● Cambios sin procesos “haga”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desvalorizado ● Sobrecargado ● Dificultades para adaptarse a la tecnología/educación en línea. ● Competencia ● Preferencias ● Maltrato de autoridades/padres de familia. ● Sus opiniones no son tomadas en cuenta. ● Observaciones áulicas-conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Situación de pérdidas personal ● No hay comprensión ni sostenimientos frente a situaciones dolorosas. ● No hay lugar para lo privado/descanso, vida familiar. ● Sobrecarga laboral. ● Estrés. ● Incertidumbre y miedo en el contexto laboral/ambiente hostil. ● Falta de espacios de apoyo. ● Fueron parte de la contención emocional de las familias, pero no encontraron espacios para la contención docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El tipo de auditorías (lógicas) hace que no se use por temor al material. ● No hay recursos tecnológicos. ● Capacitaciones, cursos innecesarios no relacionados y que funcionan como instrumento de sobrecarga. ● Las fichas no responden a una secuencia lógica ni a la realidad familiar. ● Contradicción currículo flexible VS evidencias estándar. ● Doble estándar de demanda de trabajo hacia los docentes, padres y niños. ● El desayuno escolar no responde a las necesidades de los niños. ● Las fichas no responden al referente curricular, los

<ul style="list-style-type: none"> ● Poca importancia al nivel inicial desde el Ministerio de Educación. 			<p>docentes adaptan fichas al currículum.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Priorizar cupos (alta demanda de familias venezolanas).
---	--	--	---

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS GENERADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES

GESTIÓN INSTITUCIONAL	ROL DEL DOCENTE	SOCIO AFECTIVO	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Abrirse al diálogo. ● Inclusión de docentes en estructura de evaluación a docentes. ● Fichas elaboradas por docentes con funcionarios de base. ● Empezar por lo macro. ● Niveles centrales abrirse al territorio. ● Cambios que apuntan a aspectos específicos posibles de lograr. ● Elaboración de un nuevo currículo que esté más cercano a la realidad del país. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los niños de 3 a 4 años no requieren estar escolarizados, por lo que Inicial 2 no debería ser parte del Mineduc. ● Involucramiento real del padre de familia, dejando la figura autoritaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espacios de autocuidado para equipos de trabajo. ● Contención emocional a los docentes. ● Atención psicológica. ● Sistema sanitario mejore el acceso a servicios de salud mental. ● Apertura de espacios de contención emocional para docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Asignar más recursos de parte del Estado y colaboración de los padres. ● Capacitaciones exclusivamente dirigidas a Educación Inicial y preparatoria. ● Solicitar sugerencias temáticas a los profesores. ● Diferentes opciones de alimentación escolar. ● Cambiar/evaluar los instrumentos de seguimiento y control a la gestión docente. ● El Mineduc debería hacerse cargo del material didáctico para maestros. ● Revisar y formas de inventarios y auditorías para que

			agiliten el uso de los recursos en el aula.
--	--	--	---

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del análisis de grupo.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid-19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Análisis de Grupo.
Fecha de la actividad:	28-29 de octubre de 2021.
Participantes:	8 Docentes de Oferta Ordinaria.
Duración:	Dos sesiones de tres horas.
Localidad:	Portoviejo
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>El Análisis de grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realiza una en cada localidad seleccionada para el estudio con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo se requiere de dos, de alrededor de tres horas cada uno.</p> <p>Para el desarrollo de la metodología se debe crear un clima empático para estimular la expresión de las personas dejando emerger lo que saben, manteniendo un respeto mutuo y un equilibrio en el tiempo de habla de cada una.</p> <p>Esta metodología consta de cuatro etapas: el relato, las interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación.</p> <p>Durante las sesiones se debe evitar juicios normativos y se dar importancia a la expresión de conflicto valorado.</p>
Planteamiento de la Problemática:	Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la Educación Inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.
Ideas relevantes encontradas:	<ul style="list-style-type: none"> • Socio emocional • Desarrollo del niño • Recursos • Involucramiento del padre.

***IDEAS RELEVANTES DESARROLLADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

SOCIOEMOCIONAL	DESARROLLO DEL NIÑO	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Sentimiento de impotencia frente a la falta de recursos para la aplicación docente. ● Sentimiento de tristeza ante el no contacto físico con los niños. ● Incertidumbre, estrés, frustración frente al uso de nuevas tecnologías para la Educación en línea. ● Preocupación por el poco desarrollo alcanzado durante la virtualidad. ● Sobrecarga laboral en términos administrativos. ● Duplicación de trabajo con ambas modalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Atraso en las destrezas de lenguaje, autonomía, motrices finas, socialización. ● Poco involucramiento del niño en las actividades presenciales para fortalecer un vínculo con su maestra, pares e institución. ● No incorporación de normas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Problemáticas situadas por territorio, dependen del contexto (barrio, comunidad). ● Dificultad de acceso a recursos tecnológicos. ● Poca importancia a Nivel inicial. ● Padres en rebeldía-rol parental. ● Deficiente acompañamiento del padre en las clases virtuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas pedagógicas repetidas. ● Dificultad para la evaluación modalidad en línea (motricidad/socioemocional). ● Las evidencias de evaluación no representan las destrezas adquiridas. ● Herramientas desconectadas del territorio, planificadas a nivel central (planificadores de escritorio). ● Teams, buena plataforma, completa pero no responde a la realidad tecnológica de los padres de diferentes territorios. ● Las fichas no están de acuerdo con el régimen escolar. ● Fichas con temas basados en realidades de regiones diferentes.

***RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS GENERADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

SOCIOEMOCIONAL	DESARROLLO DEL NIÑO	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Volver a la presencialidad. ● Normas de bioseguridad basadas en la realidad de niños de básica y no para nivel inicial. ● Mejorar las condiciones laborales (gestión de tiempo, supervisión de actividades, salario) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Retorno progresivo de los niños a la presencialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejorar el involucramiento de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar fichas diferenciadas por edad y por región. ● Desde el Mineduc (Planta Central), normar y vigilar el cumplimiento del currículo de inicial para evitar la escolarización de los niños a pesar del tipo de institución (fiscal, particular, fiscomisional). ● Filtrar las destrezas que se puedan evaluar en línea.

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del análisis de grupo.

Nombre del proyecto:	Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por Covid-19, a través de los servicios de Educación Inicial de niños y niñas de 3 y 4 años.
Nombre de la actividad:	Metodología Análisis de Grupo.
Fecha de la actividad:	11-12 de noviembre del 2021
Participantes:	19 Docentes de Oferta ordinaria.
Duración:	Dos sesiones de tres horas.
Localidad:	Cayambe
Investigadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • Saraaí García • Carol López
Introducción:	<p>El Análisis de grupo forma parte de la metodología cualitativa del estudio. Se realiza una en cada localidad seleccionada para el estudio con alrededor de 8 docentes por grupo. Cada análisis de grupo se requiere de dos, de alrededor de tres horas cada uno.</p> <p>Para el desarrollo de la metodología se debe crear un clima empático para estimular la expresión de las personas dejando emerger lo que saben, manteniendo un respeto mutuo y un equilibrio en el tiempo de habla de cada una.</p> <p>Esta metodología consta de cuatro etapas: el relato, las interpretaciones, el análisis y las perspectivas prácticas y evaluación.</p> <p>Durante las sesiones se debe evitar juicios normativos y se dar importancia a la expresión de conflicto valorado.</p>
Planteamiento de la Problemática:	Se planteará a los docentes que narren cómo fue el proceso de gestión del cambio de la Educación Inicial presencial a la educación en línea que tuvieron que asumir durante la emergencia sanitaria y su manejo actual de las modalidades de aprendizaje en línea e híbrida, los aciertos y dificultades.
Ideas relevantes encontradas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión Educativa. 2. Recursos e Insumos. 3. Situación Socioemocional. 4. Involucramiento de los padres de familia.

***IDEAS RELEVANTES DESARROLLADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

GESTIÓN EDUCATIVA (Cambio en la Educación)	RECURSOS E INSUMOS	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES
<ul style="list-style-type: none"> ● La Virtualidad no está acorde al nivel inicial. ● Nivel Inicial no obligatorio. ● Poco desarrollo de las destrezas de lenguaje y convivencia. ● No se respetan los procesos en los niños. ● Poco manejo de la tecnología. ● No hay apoyo de autoridades al Nivel Inicial. ● Menos dotación a nivel inicial por parte del Ministerio. ● Los docentes se acoplaron al horario de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Insuficientes e inadecuados. ● Gestionados por padres de familia y docentes. ● Descontextualizados. ● Las fichas pedagógicas están en desorden y fuera de contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Incertidumbre. ● Doble carga laboral. ● Temor a sanciones. ● Miedo a contagios. ● Se requiere contacto/presencialidad para desarrollar destrezas. ● Poco apoyo del departamento jurídico. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Poca colaboración de los padres. ● No poseen herramientas tecnológicas. ● Padres con horarios laborales poco flexibles. ● Espacios de apoyo de diversos tipos de padres. ● Los padres no están preparados para acompañar el proceso.

***RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS GENERADAS DURANTE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS EN GRUPO CON DOCENTES**

GESTIÓN EDUCATIVA	RECURSOS E INSUMOS	SITUACIÓN SOCIO EMOCIONAL	INVOLUCRAMIENTO DE PADRES
	<ul style="list-style-type: none"> ●Fichas elaboradas de acuerdo a la realidad. ●Elaboradas por un equipo multidisciplinario (escritorio/docentes/técnicos) 	<ul style="list-style-type: none"> ●Inmunización para los niños. ●Regreso a la presencialidad. 	

*Ideas mencionadas por docentes en las diferentes etapas del análisis de grupo.

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Cayambe, 12 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Grupo Focal.

Tiempo requerido: Dos horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 22 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta inicios del mes de noviembre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Freddy Ramiro Acero Ceiza

Firma:



Fecha:

12-11-21

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Quito, 20 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio "Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años", pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Grupo focal.

Tiempo requerido: Dos horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos:

Paolina Isabel Acero Delumbaguin

Firma:



Fecha:

20-10-2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tolte, 29 de septiembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del director de la escuela en el estudio: Entrevista semi estructurada.

Tiempo requerido: Una hora.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Sonia Mercedes Aguiño Buenafino

Nombres completos:

Firma:



Fecha:

29-09-2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cayambe, ²² de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

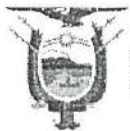
Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 21 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:



Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Mirta Aracelly Aguirre Rodríguez

Firma:

Fecha: 22 de Octubre del 2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 20 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Liziana Smarilis Alvia Bravo*

Firma: *[Firma manuscrita]*

Fecha: *26-10-2021*

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 26 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC. c) Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial. d) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia e). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del coordinador de DECE escuela: Entrevista semiestructurada.

Tiempo requerido: Una hora.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación) es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Wendy Asalia Alvarez Gómez*

Firma: *Wendy Asalia*

Fecha: *26/10/2021.*

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cayambe, de noviembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis de grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 22 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta inicios del mes de noviembre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Miriam Cristina Antambae Llano*

Firma: 

Fecha: *11-11-2021*

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Quito, 19 y 20 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis de grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos:

Doris Aquieta

Firma:

Doris Aquieta

Fecha: 19-10-2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cacha, 6 de septiembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Cacha, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Francisco Anilema.

Nombres completos:

Firma:



Fecha:

07/10/2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 20 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis en grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 25 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Karen Gabriela Arteaga Macías

Firma: 

Fecha: 28- Oct -2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVOCacha, 12 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis en grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Cacha, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Silvia Patricia Ayala Litema

Firma: 

Fecha: 12-10-2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVOCayambe, 21 de noviembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 22 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta inicios del mes de noviembre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

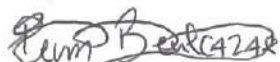
Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Hilda Piedad Benalcazar de la Cadera

Firma: 

Fecha: 22/10/2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cayambe, de noviembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis de grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 22 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta inicios del mes de noviembre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Hilda Piedad Benalcázar de la Cadena*

Firma: *[Firma manuscrita]*

Fecha: *12/11/2021*

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Sto. Domingo, 14 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 14 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Sto. Domingo, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:



Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Elizabeth Alejandra Benitez Laje

Firma:

Fecha: 14/Oct/2021

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Portoviejo, 27 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio "Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años", pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Shirley Elina Bermeo Bazarzo

Firma: Shirley Bermeo

Fecha: 27/ octubre 2024

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 28 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis en grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 25 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Dolores LUCELINA BRIONES BERMEO

Firma: 130857983-6

Fecha: 28-10-2021

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Cacha, 6 de septiembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Cacha, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Maria Josefa Bonay Camillo.*

Firma:



Fecha:

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Quito, 19 y 20 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis de grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Maria Cristina Bustos Oleas

Firma: 

Fecha: 19/10/2021

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Quito, 19 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio "Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años", pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Ana Lúcia Compañe Castillo

Firma: 

Fecha: 19 de octubre 2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 28 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC. c) Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial. d) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia e). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del analista DECE distrital: Entrevista semiestructurada.

Tiempo requerido: Una hora.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nieves Adriana Catilo Vega
Nombres completos:

Firma: 

Fecha: 28-10-2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 28 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio "Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años", pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial. d) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia e). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del analista ASRE y SAFPI distrital: Entrevista semiestructurada.

Tiempo requerido: Una hora.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación) es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.



Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Mercedes Patricia Castro Cedeno

Firma:

Fecha: Pabunijo, octubre 28/2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Portoviejo, 26 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio "Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años", pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Indagar la complementariedad de políticas de educación de la primera infancia y su articulación intersectorial. d) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia e). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del director de escuela: Entrevista semiestructurada.

Tiempo requerido: Una hora.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 26 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Barbi Apolfa Cedeño Calda

Firma: Barbi Cedeño

Fecha: Portoviejo, octubre 26/2021.

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cacha, 12 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Análisis en grupo.

Tiempo requerido: Seis horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Cacha, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

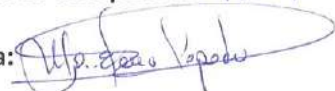
Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: YANIRA ELENA CEREZA RIVERA

Firma:



Fecha:

12-10-2020

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Portoviejo, 28 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Grupo focal.

Tiempo requerido: 2 horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 25 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Portoviejo, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: *Anggie Verónica Cevallos Macías*

Firma: *Anggie Cevallos*

Fecha: *Jueves, 20 de Octubre.*

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Gulag, 26 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y media.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 29 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Alausí, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación) es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa
Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)
Dirección: Diego de Almagro, 170201
Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec
Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

- ☒ Participar en el estudio de investigación especificado.
- ☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Jessica Fernanda Chacha Chunata

Firma: 

Fecha: 26-10-2021

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Cayambe, 12 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Grupo Focal.

Tiempo requerido: Dos horas.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 22 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta inicios del mes de noviembre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec


Teléfono de contacto: 2946800

Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Dayro Mishell Chamaro Chomaro

Firma: 

Fecha: 12 de noviembre del 2021

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Cayambe, 22 de octubre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COIT-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos: a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVIT-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas la niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del tutor en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 21 de octubre se iniciará el trabajo de campo en Cayambe, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Betty Espinosa

Entidad a la que pertenece: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso – Ecuador)

Dirección: Diego de Almagro, 170201

Correo electrónico: bespinosa@flacso.edu.ec

Teléfono de contacto: 2946800

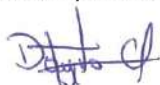
Con esos antecedentes acuerda:

☒ Participar en el estudio de investigación especificado.

☐ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos: Dayro Mishell Chamonro Chamonro

Firma:



Fecha: 22 / 10 / 2021

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Quito, 24 de septiembre de 2021

Yo, Betty Espinosa, INVESTIGADOR/A PRINCIPAL del estudio “Diagnóstico de las modalidades de atención y educación en la primera infancia durante la emergencia sanitaria por la COVID-19, a través de los servicios de educación inicial de niños y niñas y 3 y 4 años”, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación: El presente estudio tiene por razón, los siguientes objetivos:

a) Identificar nudos críticos y aciertos en educación inicial en relación con el involucramiento de cuidadores y la gestión de docentes. b) Analizar perspectivas de desarrollo integral de los niños y niñas, condiciones del hogar y el servicio de educación inicial que brinda el MINIEDUC, c) Determinar el grado de articulación y coordinación entre el nivel central, nivel desconcentrado y nivel territorial, en relación con políticas de primera infancia d). Conocer el manejo de las modalidades de aprendizaje en línea y educación híbrida durante la emergencia sanitaria por la COVID-19. El estudio se basa en una metodología cualitativa, que involucra entrevistas a profundidad y grupos focales. Este estudio beneficiará a todas las niñas y niños de nivel inicial que se encuentran en las diferentes modalidades de atención (Inicial 2 y SAFPI), así como los diferentes actores que forman parte de la educación inicial.

Participación del docente en el estudio: Entrevista a profundidad.

Tiempo requerido: Una hora y treinta minutos.

Cronograma del estudio: El estudio inició el 27 de agosto del 2021, con el diseño metodológico y la etapa exploratoria. A partir del 27 de septiembre se iniciará el trabajo de campo en Quito, extendiéndose hasta finales del mes de octubre del 2021.

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que su participación) es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

