







# Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial

Influence of the pandemic on the interaction and play of children in early childhood education

Irene Elvira Castillo Miyasaki<sup>a</sup>  , Carmen María Sandoval Figueroa<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación. Av. Universitaria 1801, San Miguel, código postal 15088, Lima, Perú.

## INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

### Historial del artículo:

Recibido el 05 de enero de 2022

Aceptado el 12 de abril de 2022

Publicado el 11 de mayo de 2022

### Palabras clave:

educación inicial  
interacciones  
juego  
aprendizaje  
socialización  
pandemia

## ARTICLE INFO

### Article history:

Received January 05, 2022

Accepted April 12, 2022

Published May 11, 2022

### Keywords:

preschool  
interactions  
play  
learning  
socialization  
pandemic

## RESUMEN

A consecuencia de la pandemia originada por el COVID-19, en Perú se produjo el cierre de escuelas y se redujeron las posibilidades de aprendizaje vivencial y de socialización de los niños. Esta investigación indaga las percepciones de docentes de educación inicial sobre esta problemática, desde un enfoque cualitativo y mediante un cuestionario realizado a 54 participantes de dos unidades de gestión educativa local de Lima Provincias. Considerando que en el nivel inicial los niños aprenden a través del juego, la observación, la exploración libre y la interacción con sus pares, los hallazgos muestran que al limitarse estas actividades debido a la educación a distancia, se han visto afectados el aprendizaje y la socialización, así como el despliegue en las diferentes áreas del desarrollo.

## ABSTRACT

As a result of the pandemic caused by Covid-19, schools were closed in Peru, and children's possibilities for experiential learning and socialization were reduced. This research investigates preschool teachers' perceptions of this problem using a qualitative approach and a questionnaire of 54 participants from two Local Educational Management Units of Lima Provinces. Considering that children learn through play, observation, free exploration, and interactions with their peers at preschool, the results show that by limiting these activities due to distance education, children's learning and socialization and their deployment in different areas of development have been affected.

© 2022 Castillo Miyasaki & Sandoval Figueroa. CC BY-NC 4.0

## Introducción

Durante los años 2020 y 2021, se vivió un acontecimiento mundial complejo que afectó la vida de las personas a nivel social, económico, educativo y sanitario: la pandemia generada por el COVID-19 (Banco Mundial, 2020; CEPAL & UNESCO, 2020; Cifuentes, 2020; OMS, 2022; Quesada, 2021). Una de las poblaciones que más se vio afectada fue la primera infancia, porque se limitaron sus derechos de atención a la salud, educación, juego y recreación, entre otros. En el caso específico de la escolarización, se constata que se restringieron las posibilidades de acceso a la escuela presencial, y los niños debieron adaptarse a las condiciones requeridas para la modalidad

a distancia (Ortiz, 2021). Esta difícil situación se ve refrendada por Guerrero (2021), cuando indica que las medidas tomadas para hacer frente a la pandemia del COVID-19 afectaron fuertemente a los menores de seis años, a consecuencia del aislamiento social por la cuarentena y el repentino cierre de las escuelas.

Así, los niños se han visto obligados a interactuar a través de las pantallas, dejando de lado actividades y juegos al aire libre, movimiento, exploración de materiales y la interacción cara a cara con sus compañeros. Allí donde no tenían acceso a la conectividad o a dispositivos móviles, estas interacciones se vieron aún más restringidas, dado que las actividades escolares se realiza-

ban sobre todo por WhatsApp (Cifuentes, 2020). En este escenario, nos interesó estudiar la afectación que tuvo la pandemia en los niños de educación inicial en cuanto a las interacciones y los juegos, pero desde el punto de vista de los docentes, que son quienes acompañan a los niños en los procesos de aprendizaje y de socialización en la escuela.

La investigación que diseñamos tiene un enfoque cualitativo y pretende comprender la perspectiva de los docentes de manera precisa en este contexto. Se empleó la técnica de la encuesta en línea, que permitió recoger información más amplia sobre el tema; allí, las participantes explicaron sus impresiones sobre el impacto de la pandemia en las interacciones y el juego de los niños. Con la finalidad de tener un espectro más amplio de las experiencias de escolarización para analizar esta afectación, coincidimos en la necesidad de indagarlas en docentes que se desarrollaban en realidades diversas de conectividad. Por tal motivo, elegimos dos unidades de gestión educativa local (UGEL) descentralizadas, ubicadas en provincias del departamento de Lima, y no en la capital, para abarcar y conocer las realidades de las zonas rurales y urbanas.

En el art. 73 de la Ley General de Educación n.º 28044 (Gobierno del Perú, 2003), se define a la UGEL como “una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia”. Tiene cuatro finalidades: fortalecer la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas, fomentar las capacidades locales y el trabajo colaborativo, canalizar el aporte de los diversos organismos del Estado, y adecuar las políticas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) a la realidad de las regiones.

Para esta investigación se encuestó a docentes de escuelas públicas del nivel inicial, tanto de los ciclos I (9 a 35 meses) como II (3 a 5 años). En total se trató de 54 encuestadas a través de un cuestionario aplicado en Google Forms. Con respecto a las UGEL donde se realizó el estudio, una de ellas cuenta con una población de 1214 niños que asisten a 61 instituciones educativas y a 46 programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEL). Se calcula un aproximado de 650 familias atendidas en las cinco zonas que incluye esta jurisdicción.

La provincia es mayoritariamente rural y tiene al castellano como lengua materna, pero en uno de los distritos se habla el idioma jacaru y en la zona sur algunos centros poblados tienen como lengua materna el quechua. Las familias se dedican mayormente a la agricultura de subsistencia, la ganadería y la piscicultura, aunque en la zona norte de la provincia algunas viven también del turismo regional. Los informantes de esta UGEL indican que, en general, los niveles de ingresos económicos son bajos y medios, y que el acceso a internet sigue siendo limitado en algunas zonas rurales.

La segunda UGEL participante del estudio atiende a 5287 niños en 275 instituciones educativas de inicial, y 1048 asisten a 112 PRONOEL. Con respecto a las características de las familias, los informantes destacan que se encuentran tanto en zonas urbanas como rurales, que muestran diversidad cultural, que cuentan con bajos ingresos y que acuden mayoritariamente a las escuelas públicas. Las principales actividades económicas son la agricultura para el autoconsumo y la ganadería.

Sobre la transición hacia la educación presencial a distancia, debemos remontarnos al inicio de la pandemia y a las primeras medidas para el establecimiento de la cuarentena a consecuencia de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19. El MINEDU aprobó el 4 de abril de 2020, mediante la [Resolución Viceministerial n.º 088-2020-MINEDU](#), una norma técnica con disposiciones para el trabajo remoto de los docentes con la finalidad de garantizar la continuidad de la educación no presencial en las instituciones y los programas educativos públicos. Se brindaron orientaciones generales para la enseñanza y el aprendizaje a distancia, y se promovió la estrategia “Aprendo en Casa”<sup>1</sup>, teniendo en cuenta los diversos escenarios educativos que existen en Perú, y que incluyen realidades con y sin conectividad, en zonas rurales y urbanas. Asimismo, con el objetivo de consolidar esta estrategia, se brindaron normativas para la prestación del servicio educativo en instituciones públicas y privadas en los ámbitos urbanos y rurales de la educación básica regular, en el marco de la emergencia sanitaria del COVID-19, mediante la Resolución Ministerial n.º 121-2021-MINEDU (MINEDU, 2021a).

La estrategia educativa a distancia “Aprendo en Casa” surgió como iniciativa del MINEDU, para proponer experiencias de aprendizaje de libre acceso y sin costo, basándose en el currículo nacional, para que los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades educativas que existen en Perú continuaran aprendiendo mediante los diversos canales de comunicación. Las vías que se emplearon fueron la web, la televisión y la radio. Las actividades se publicaban de manera semanal según nivel, edad y/o grado de los estudiantes, con el propósito de que pudieran llevar a cabo lo planificado para cada día; la institución educativa determinaba los canales de comunicación a privilegiar. Esta estrategia se desarrolló durante dos años escolares, 2020 y 2021. En 2022, por disposición del MINEDU, el desarrollo escolar se lleva a cabo en la modalidad semipresencial.

Ahora bien, en el caso del nivel inicial, se constató que los estudiantes requerían el apoyo de un adulto para realizar las actividades y asegurar el acceso a alguno de los canales de comunicación descritos anteriormente (MINEDU, 2021b). Así, esta experiencia de educación remota dejó entrever la necesidad de que los acompañantes del niño y los docentes mantuviesen una comunicación fluida, con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje a distancia.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta para comprender la estrategia “Aprendo en Casa” son las diferencias educativas entre escenarios con conectividad y sin ella — dada la diversidad de situaciones económicas, sociales y culturales de las infancias en Perú —, que generan brechas en el acceso y la permanencia de los niños en el sistema educativo. En algunos casos, tienen limitaciones para acceder al servicio de internet por el alto costo que representa; pero del mismo modo, aun cuando puedan acceder a este servicio, existen familias que cuentan tan solo con un dispositivo para que todos sus miembros entren a las clases (Andrade & Guerrero, 2021; Bustamante, 2020).

<sup>1</sup> Esta estrategia propone un conjunto de experiencias de aprendizaje y recursos educativos para los estudiantes de los tres niveles de la educación básica regular a nivel nacional. Las sesiones son ofrecidas en la televisión, en la radio y en una plataforma de internet de acceso abierto. Puede consultarse en <https://aprendoencasa.pe/#/>.

En cuanto a las estrategias que los docentes emplearon para la comunicación con los niños y las familias, los factores anteriormente mencionados representaron también dificultades en la educación a distancia, dado que no todos pueden acceder a plataformas virtuales como Zoom o Meet y tener clases sincrónicas. En este sentido, el MINEDU (2020) sugirió el uso del WhatsApp, para realizar preferentemente actividades asincrónicas orientadas por los docentes, salvo en el caso de las videollamadas, que son un medio para interactuar en tiempo real. Nótese que “la estrategia inicial, pensada como respuesta a un contexto específico, se ha enriquecido, trascendiendo el ámbito de la emergencia sanitaria para instalarse como una propuesta pedagógica multimodal que ha desencadenado procesos de innovación a nivel nacional, regional y local” (MINEDU, 2021a, p. 12). Los lineamientos establecidos para esta experiencia fueron aplicados a la educación básica en general, que incluye los niveles de inicial, primaria y secundaria.

En lo que se refiere al impacto de la pandemia en el desarrollo integral de los menores de seis años, Schonhaut y sus colaboradores (2021) sostienen que, debido a la situación compleja que han vivido, y a consecuencia de las medidas de aislamiento decretadas, se ha visto afectado directamente su desarrollo emocional y neurocognitivo. Las familias no han podido proteger a los niños frente a la vulnerabilidad y el estrés, ni garantizar el juego, el aprendizaje, una sociabilidad oportuna, afectos o una parentalidad positiva, lo que ha impactado en el adecuado desarrollo de los menores.

Por otro lado, se ha observado que el desarrollo de los niños puede verse afectado cuando se limita el acceso a los espacios y a las oportunidades para jugar e interactuar, así como para conocer a otros de sus pares, socializar y conversar. De manera que

los niños han dejado de jugar, pero no es solo eso, padres y educadores avalan implícitamente esta muerte corporal y creativa, tanto individual como colectiva. Se quiebran los espacios y los tiempos de juego, dejando con ello escapar las etapas cruciales en favor de un desarrollo holístico e integrador. (Muñoz & Almonacid, 2015, pp. 167-168)

Guerrero (2021) señala que, a pesar de que los niños no son considerados un grupo de alto riesgo, el impacto ocasionado por la pandemia a consecuencia del COVID-19 es especialmente significativo en ellos porque se limitan sus posibilidades de escolarización y, con ello, el acceso a los servicios de salud, cuidado, recreación y alimentación que provee el servicio educativo público peruano<sup>2</sup>, lo que afecta directamente su desarrollo, sobre todo si se encuentran en situación de pobreza o de vulnerabilidad.

Ahora bien, si consideramos “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”, tal como se declara en el art. 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), entonces es fundamental que el juego se ejerza como una actividad trascendente y que conduzca al desarrollo integral de las personas. Esto es refrendado

por Factorovich (2021), cuando señala que el juego es un lenguaje universal de la infancia, y que todos los niños deben jugar desde su nacimiento, ya que sirve para conocer y explorar el mundo, es placentero y además permite el aprendizaje.

Muñoz y Almonacid (2015) sostienen que el juego es liberador y encanta a los niños por su magia. La familia y la escuela tienen un rol fundamental en ello, al brindar experiencias básicas para que el niño pueda jugar. Mediante el juego, se pueden asumir roles, personajes y situaciones para trasladarse imaginariamente a otros mundos en los cuales el niño va a actuar, crear y desarrollar su imaginación, su creatividad, su autoestima y la relación e interacciones con los otros. La escuela se constituye como un espacio privilegiado para motivar a los niños a jugar y facilita las situaciones lúdicas. “De hecho, la escuela es la institución social encargada de transmitir la cultura, de crearla y recrearla, y de desarrollar progresivos procesos de socialización, en el marco de los valores y principios que la sociedad ha determinado” (Muñoz & Almonacid, 2015, p. 164).

Asimismo, el juego impregna el desarrollo integral del niño en sus diferentes dimensiones, desde lo físico —cuando está asociado al movimiento y al descubrimiento con su cuerpo—, lo social —cuando tiene posibilidades de interactuar con sus pares—, lo cognitivo —cuando le permite aprender—, lo creativo —cuando puede imaginar y crear, así como dar solución a problemas— y hasta lo emocional —cuando crea vínculos con otras personas y se expresa— (Zosh et al., 2017). El alcance de los juegos es múltiple, porque “involucran la exploración, la experimentación del lenguaje, la cognición y el desarrollo de habilidades sociales” (Muñoz & Almonacid, 2015, p. 164). Según Factorovich (2021, p. 44), además, permiten establecer vínculos de apego entre los cuidadores y los niños, pues “el juego entre padres, madres y sus hijos e hijas, y entre educadoras y niñas y niños es la vía para una construcción afectiva inolvidable y duradera”. Prinsloo (2004) sostiene que el juego permite que los niños desarrollen su identidad y pongan en práctica valores propios de su hogar y su cultura.

En este sentido, es importante considerar que la escuela tiene potencial para ser favorecedora de interacciones entre los niños y tomar un valor trascendental en su vida, al promover diversos aprendizajes y la adquisición de conocimientos en las distintas áreas de su desarrollo. De acuerdo con Figueroa (2021), la interacción social que se produce en la escuela posibilita en el niño la capacidad de pensar y razonar. En el nivel inicial, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos, son fundamentales para el desarrollo integral de los infantes, ya que permiten la socialización, el juego, la comunicación y la imaginación, y acortan brechas en contextos de vulnerabilidad o pobreza.

Las interacciones tempranas facilitan que los niños indaguen prácticas familiares y culturales que les serán útiles para socializar, aprender y adaptarse a su grupo: “A través de la interacción y participación social los niños y niñas logran apropiarse de los conocimientos de su cultura” (Figueroa, 2021, p. 110).

## Metodología y materiales

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de nivel exploratorio, y utilizó la encuesta, “un método de investiga-

<sup>2</sup> Un ejemplo es el programa “Qali Warma”, que tiene como finalidad la asistencia alimentaria para los niños de inicial y primaria de instituciones educativas públicas en todo el territorio nacional. Este programa social es brindado por el Ministerio de Inclusión Social (MIDIS) en coordinación con el MINEDU.

ción empleado en estudios cuantitativos y cualitativos" (Tafur, 2020, p. 51). Las encuestas de corte cualitativo se ocupan de estudiar las interacciones entre las personas, conocer sus percepciones y las formas en que se comunican. Se centran en el estudio de la diversidad, y no en la frecuencia.

Como técnica para la recolección de información se empleó un cuestionario con siete preguntas abiertas y doce preguntas cerradas. Las primeras permitieron conocer las percepciones de las participantes, mientras que las segundas sirvieron para establecer el contexto.

La administración de la encuesta se llevó a cabo a través de internet, mediante Google Forms, con la finalidad de que las participantes del estudio pudieran responder de manera flexible y según sus tiempos. El cuestionario se diseñó teniendo en cuenta información sobre el contexto donde se desempeñaban las docentes, el servicio educativo brindado, la edad de los niños a los que atendían, las posibilidades de conectividad y el uso de dispositivos de comunicación para las clases a distancia. Asimismo, pudieron manifestar sus percepciones en cuanto al impacto de la pandemia en las interacciones y el juego de los niños de educación inicial. Se realizó una prueba piloto previa a la administración del cuestionario, de manera que se validaran las preguntas y se ajustaran algunas formulaciones.

Se prefirió optar por un enfoque cualitativo en tanto que procura "comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto" (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018, p. 390). El propósito es, entonces, mirar a profundidad un fenómeno, así como lo que perciben los participantes; en este sentido, "los métodos cualitativos contribuyen a entender e interpretar los fenómenos complejos, antes de proceder a su cuantificación" (Balcázar et al., 2013, p. 16). El cuestionario con preguntas abiertas es una alternativa para conocer las percepciones de los participantes sin la necesidad de establecer un contacto directo persona a persona. Es una herramienta que puede ayudar a obtener información de manera más precisa y confiable, en tanto que procura indagar en la subjetividad de los entrevistados (Álvarez & Jurgenson, 2003).

La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿cuáles son las percepciones de los docentes acerca de la influencia de la pandemia en la interacción y el juego de los niños de educación inicial? El objetivo, por lo tanto, fue conocer y analizar dichas percepciones.

La selección de los informantes se circunscribió a las dos UGEL donde se desarrolló el estudio. Esta elección fue intencional, porque queríamos conocer opiniones de varios docentes, con múltiples experiencias en contextos de educación a distancia, escenarios con conectividad y sin ella, tanto en zonas rurales como urbanas cercanas a la capital, y que realizaran sus clases empleando diversas herramientas, combinando actividades sincrónicas y asincrónicas. Esta variabilidad nos permitió apreciar las condiciones heterogéneas de la educación inicial. Por ejemplo, según Flores y sus colaboradores (2020, p. 507), "el acceso a internet en el Perú es todavía reducido y no ha alcanzado a todos los lugares del país, observándose una mayor concentración del acceso en zonas urbanas respecto a las rurales". Podemos mencionar específicamente el caso de Huarochirí, una de las UGEL estudiadas, que al ser una localidad con mínimos niveles de conectividad

fue vista como una prioridad de atención urgente por parte del Gobierno, e incluida en el "Proyecto de Conectividad Integral para Desarrollo Social" de la región.

Como se ha mencionado, el cuestionario se construyó integrando preguntas cerradas y abiertas. Las primeras ayudaron a conseguir información general del contexto donde se desempeñan los encuestados: por ejemplo, el cargo de la persona que responde, la edad de los niños de su aula, los medios que emplea para llevar a cabo la educación remota, el nivel de conectividad existente, el tipo de dispositivos que utilizan las familias para acceder a las clases, el tipo de sesiones que realiza con los niños, y la frecuencia de las actividades sincrónicas y asincrónicas. En las preguntas abiertas se consultó sobre las características de la institución educativa, las actividades que llevan a cabo con los niños en el contexto de la educación remota, los recursos empleados para promover la interacción y el juego, las oportunidades que tienen los niños para interactuar entre sí y, finalmente, las acciones que consideran convenientes para favorecer la interacción y el juego en la educación inicial. Las categorías generales fueron: percepciones docentes, interacciones y juego en educación inicial.

Para procesar la información e identificar y categorizar las respuestas de los docentes se elaboraron matrices de análisis. Asimismo, se analizaron las respuestas a las preguntas abiertas, de manera que se pudiesen presentar los testimonios de las encuestadas. Finalmente, se organizaron los datos para interpretarlos.

## Resultados y discusión

De las 54 participantes que respondieron la encuesta, 45 laboran en zonas rurales y 9, en zonas urbanas; hay que considerar que se trata de participantes de provincias y la zona urbana en estas localidades es reducida. El rol que cumplen es variado: docentes de aula, auxiliares, directoras de instituciones educativas o promotoras de PRONOEI, que son agentes educativos que atienden a niños de 0 a 6 años. Esta diversidad enriquece el estudio, dado que se recogen opiniones de participantes en las diferentes funciones que asumen. Las respuestas indican que, en su mayoría, las participantes se desempeñan en aulas multigrado de ciclo II, atendiendo a niños de 3 a 5 años, para cuyo desarrollo integral las interacciones y el juego cumplen un papel fundamental.

Para acceder a la educación a distancia, todas las familias utilizaban el celular, según declararon las encuestadas. En pocos casos contaban con otros dispositivos tales como *laptops*, computadoras, *tablets* o material impreso. El limitado acceso a computadoras es problemático, pues es una herramienta fundamental para realizar las actividades en el contexto de la educación a distancia, sobre todo las asincrónicas o las que necesitan que el niño interactúe con un programa o juegue en una página web. Asimismo, si bien todas las participantes declararon que las familias tenían acceso a un celular, este tipo de dispositivo no es siempre de propiedad y de uso exclusivo de los niños dada su corta edad. Padres y madres utilizan el celular para sus tareas o las de los hermanos, de manera que se restringe la continuidad de las actividades pedagógicas a realizar. Otro aspecto importante fue que para poder interactuar por WhatsApp o videollamadas era necesario

que la familia contara con servicio de internet, lo cual según el MINEDU (2020) resulta muy costoso en Perú.

Con respecto al tipo de actividades realizadas, un 51,9 % de las participantes manifestó que para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto de la educación a distancia, llevó a cabo, tanto para zonas urbanas como rurales, actividades sincrónicas y asincrónicas. Un 29,6 % indicó que únicamente realizó actividades sincrónicas y un 18,5 %, solo actividades asincrónicas.

Las sesiones que las encuestadas propusieron a los niños en el marco de la educación a distancia privilegiaban las actividades psicomotrices, literarias, gráfico-plásticas, matemáticas y musicales, entre otras. Esto se pudo observar en los testimonios que presentamos a continuación:

D1: "Experiencias de aprendizaje en donde se integran las áreas y realizamos diversas actividades como literarias, psicomotrices, gráfico-plástico, entre otros".

D2: "Todas, incluyendo las permanentes, literarias, matemáticas, psicomotricidad, experimentos, minichef, yincanas, etc.".

D8: "Plan lector, psicomotricidad y diferentes áreas".

D9: "Actividades creativas que desarrollen su aprendizaje con relación al razonamiento matemático, investigación, actividades literarias, psicomotrices y que ayuden a desarrollar su autonomía y convivencia".

D54: "Realizamos actividades que corresponden a 'Aprendo en Casa', así como música, lectura de cuentos, desarrollo de la psicomotricidad, movimiento del cuerpo, entre otros".

Las participantes declararon que buscaban integrar las áreas y procuraban que los niños tuviesen experiencias vinculadas al juego, al arte y al movimiento. Esto se relaciona con los propósitos de la educación inicial, que se detallan en el *Programa curricular de educación inicial* (MINEDU, 2017): respeto, seguridad, buen estado de salud, autonomía, movimiento, comunicación y juego libre.

Guerrero (2021) señala que algunas instituciones peruanas tanto públicas como privadas lograron adecuarse al "aula virtual", empleando una diversidad de recursos digitales para llevar a cabo actividades que contribuyeron al proceso pedagógico y al logro de competencias. Esto se pudo evidenciar cuando las participantes declararon que realizaban en su mayoría actividades sincrónicas y asincrónicas, lo que puede estar relacionado con las competencias digitales que han tenido que desarrollar a partir de la pandemia y del cambio en la modalidad educativa, que les exigía un mayor dominio de las TIC. Otro aspecto a tener en cuenta es que la posibilidad que tienen las encuestadas para llevar a cabo este tipo de actividades está vinculada a las plataformas virtuales con que cuentan las instituciones educativas, al acceso a recursos educativos de libre disponibilidad y a una conectividad que asegure la continuidad de dichas actividades.

Un aspecto que llama la atención es que hubo un 18,5 % de participantes que realizaron exclusivamente actividades asincrónicas. Esta situación pudo deberse al contexto de las encuestadas y sus instituciones educativas, a una ubicación geográfica donde la cobertura de la señal es mínima y a la falta de conocimiento de las docentes para ejecutar actividades sincrónicas y asincrónicas de manera balanceada.

En el caso de las instituciones rurales, se pudo apreciar que tenían un acceso deficiente a internet, lo que influyó de manera directa en el nivel de las comunicaciones que pudieron establecer las participantes con los niños para garantizar las oportunidades de aprendizaje:

D13: "Las condiciones son mínimas por falta de una buena conexión".  
D21: "Hay condiciones mínimas por falta de recursos tecnológicos".  
D24: "No hay muchas oportunidades porque la señal telefónica y de internet es precaria".

D45: "Los padres de familia no cuentan con internet".

D48: "No se puede interactuar mucho por la señal y solo cuentan con un celular para todos sus hijos".

Asimismo, Guerrero (2021) enfatiza estas dificultades, señalando que las escuelas ubicadas en las zonas rurales de Perú, además de sufrir condiciones socioeconómicas precarias, no cuentan con la infraestructura necesaria para el desarrollo de las clases virtuales. Por ello, se afirma que es urgente el retorno a la modalidad presencial.

Las actividades sincrónicas, de acuerdo a lo precisado por las participantes, se realizaban en un 44,4 % de forma diaria, en un 33,4 % de manera interdiaria y en un 18,5 % ocasionalmente. Asimismo, las respuestas revelan que el 3,7 % de las docentes no realizaba actividades sincrónicas. En lo que respecta a la frecuencia de las actividades asincrónicas, un 31,5 % declaró que se realizaban ocasionalmente; un 29,6 %, que se realizaban saltando un día; un 1,85 %, dos veces a la semana; un 25,9 %, diariamente; un 1,85 %, de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes; y un 9,3 %, nunca.

Se entiende que el esfuerzo de las participantes por emplear actividades sincrónicas puede estar relacionado con las oportunidades que deseaban brindar a los niños para promover la interacción con sus pares y con los docentes, así como para asegurar los aprendizajes previstos en el currículo. Se pudo observar, además, que las actividades sincrónicas se realizaban de manera regular, generalmente con una frecuencia diaria e interdiaria.

Como se ha visto, a partir de la pandemia y la educación a distancia, las posibilidades de interacción de los niños de educación de inicial se vieron restringidas. Un 11,1 % de las encuestadas manifestó precisamente que los niños no tenían ninguna oportunidad de interactuar entre sí, un 18,5 % consideró que la interacción era poca y un 42,6 %, que tenían algunas oportunidades de interactuar con sus pares en las actividades pedagógicas. Por otro lado, un 9,3 % de las participantes afirmó que los niños tenían muchas oportunidades de interacción, y un 18,5 %, que siempre tuvieron la oportunidad de interactuar.

Con respecto a los medios de interacción, la mayoría de las participantes indicó que el acceso era muy limitado por diversas razones, como la poca conectividad, la falta de recursos tecnológicos disponibles en el hogar, la dificultad para compartir los dispositivos y el deficiente acceso a internet:

D4: "Muy poco interactúan por motivo de no estar en el aula para socializar".

D13: "Las condiciones son mínimas por falta de una buena conexión".  
D21: "Condiciones mínimas por falta de recursos tecnológicos".

D24: "No hay muchas oportunidades porque la señal telefónica y de internet es precaria y no ayuda para su interacción".

D35: "Muy pocas, porque sus padres les sobreprotegen mucho y no les dejan ser ellos mismos".

D48: "No se puede mucho interactuar por la señal y solo cuentan con un celular para todos sus hijos".

Dentro de estas limitaciones, para el caso de las familias que contaban con posibilidades de acceder a medios tales como WhatsApp, Zoom o Meet, las participantes indicaron que realizaban llamadas grupales a los niños y, en algu-

nas ocasiones, emplearon plataformas para el aprendizaje, como podemos observar en los siguientes testimonios:

D1: "Solo en las videollamadas grupales".

D3: "Antes de iniciar las clases y después en ocasiones les dejo la sala a su disposición por algunos minutos para quienes lo deseen".

D7: "Enviando audios, fotos, videos".

D9: "Opinan con relación a la respuesta de otro compañero a través del WhatsApp e interactúan cuando realizamos sesiones a través de Zoom".

D52: "Los días que se conectan a la misma hora en WhatsApp y en el Meet".

Los testimonios corroboran que los niveles de interacción de los niños de educación inicial se limitaron en el contexto de la educación a distancia, sobre todo porque cuando pudieron intercambiar opiniones o experiencias con otros niños fue por muy poco tiempo o en situaciones específicas. Las participantes reiteraron la dificultad de las condiciones de conectividad para un adecuado desarrollo de las clases virtuales. A su vez, se evidenció otro aspecto, relacionado al rol de acompañamiento de la familia, cuando indicaron que los niños no se expresaban libremente durante las clases a consecuencia de la presencia del familiar acompañante.

En cuanto a los recursos empleados para promover la interacción de los niños, las encuestadas resaltaron el diálogo, las dinámicas, los juegos interactivos, la plataforma "Aprendo en Casa" del MINEDU, canciones, bailes y títeres, como se aprecia en los testimonios:

D1: "Las videollamadas, con algunos juegos, dinámicas que faciliten la interacción".

D4: "Juegos interactivos, cuentos en línea, etc.".

D5: "Visuales, juegos interactivos, PPT, material concreto, diálogo continuo".

D9: "Imágenes, audios, videos, música, planteando problemas, preguntas abiertas, solicitamos opiniones, aportes acerca de ello".

D19: "La plataforma del Ministerio de Educación".

D23: "Los juegos en familia".

D35: "Orientando a los padres, dándoles mucha información del tema: charlas, folletos y videos".

D38: "Hojas de aplicación, cuentacuentos con títeres, materiales de reuso".

D45: "Elaborando videos alusivos a las actividades".

D53: "Videos, cuentos, audios, entre otros".

Las participantes utilizaban recursos variados para promover el juego y la interacción, y esto también estaría relacionado con el conocimiento que tienen para el manejo de estas herramientas y su puesta en práctica con los niños. Se observó que el uso de videos, imágenes y audios fue recurrente.

Con respecto al impacto de la pandemia, la mayoría de participantes (57,4 %) señaló que afectó notablemente las interacciones de los niños de su aula; un 24,1 % indicó que el nivel de afectación fue extremo. En porcentajes más bajos, estuvieron quienes afirmaron que el impacto fue regular (9,4 %), que fue poco (7,4 %) y que no percibieron ningún cambio en las interacciones de los niños de su aula debido a la pandemia (1,9 %).

A partir de estos resultados, se puede distinguir que una gran mayoría de participantes coincide en que la pandemia afectó notablemente las interacciones de los niños, de manera extrema en algunos casos. Es necesario reconocer que la escuela es un espacio rico en interacciones y que propicia el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Allí, los niños tienen oportunidad de

jugar, negociar, expresar sus ideas, formular preguntas, intercambiar opiniones, establecer acuerdos, entre otros. Las interacciones tienen un impacto socioemocional en ellos y en sus aprendizajes; a esas edades es fundamental fomentar la cooperación y establecer relaciones amicales que les permitan comprender cómo funcionan el mundo y su contexto. Al mismo tiempo, posibilitan que las familias valoren los aspectos emocionales que resultan de la educación escolar (Vargas et al., 2021).

Cuando se preguntó a las participantes de qué manera afectó la pandemia las interacciones de los niños, destacaron cambios en su comportamiento y algunos rasgos específicos relacionados con la autoconfianza, la comunicación espontánea con sus pares, el lenguaje, el juego, la participación activa en clase, el manejo de conflictos, el desarrollo de su autonomía, entre otros (Figura 1).



Fig. 1. Maneras en que la pandemia afectó las interacciones de los niños.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando indagamos en los testimonios sobre la afectación en la convivencia y la socialización, así como en las oportunidades de juego, las participantes sostuvieron que:

D35: "Los niños se han vuelto egocéntricos. Todo quieren para ellos solos. No quieren compartir ni hablar con nadie".

D48: "Los niños ya no pueden explorar y convivir con sus compañeros de su edad".

D54: "Los niños al inicio de año no eran muy comunicativos. Con el tiempo mejoraron, pero no todos, porque hay un grupo que no tiene acceso a las actividades sincrónicas".

D10: "En el aula de forma presencial tienen más oportunidad para socializar, mejorar su lenguaje, su expresión oral".

D16: "Por falta de socialización los niños son más tímidos y agresivos".

D33: "Porque extrañan jugar juntos".

D47: "Para los niños fue un golpe duro vivir en esta situación al no poder interactuar con sus amiguitos".

D24: "Al no poder utilizar las aulas, los niños no pueden convivir entre ellos".

Teniendo en cuenta los testimonios podemos apreciar que la falta de oportunidades para socializar impactó de manera significativa el desarrollo de los niños, sobre todo a nivel socioafectivo, comunicativo y emocional, que es fundamental en estas edades, así como una condición necesaria para favorecer los aprendizajes.

Asimismo, las encuestadas expresaron su preocupación por los niveles de participación de los niños en las clases a distancia:

D2: "Los niños no quieren participar mucho".

D3: "Los grupos con los que se trabaja son más reducidos. El tiempo de trabajo con ellos frente a la cámara es limitado. Y el contacto físico es muy necesario para ellos por la edad en la que se encuentran".

D17: "No participan mucho en las preguntas planteadas por la docente".

D51: "Niños con timidez acompañado con la falta de apoyo de los padres".

Si revisamos las teorías pedagógicas acerca del aprendizaje significativo, en estas edades se puede apreciar, como afirma Ausubel (1981 y 2002), que una participación activa de los niños es determinante para alcanzar los logros esperados. En este sentido, en la medida que los infantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes, tendrá mayor significado el proceso de la adquisición de sus conocimientos. En contraparte, cuando los niños ven limitadas sus oportunidades de participación en las clases, se reduce el interés por aprender y dar a conocer sus puntos de vista e impresiones, y los niveles de atención disminuyen.

Con respecto al desarrollo del lenguaje, las participantes expresaron que:

D9: "Los niños, al no interactuar con los demás compañeros, no han logrado desarrollar un lenguaje favorable, el manejo de conflictos entre pares, el desarrollo de su autonomía, ya que el adulto la mayoría de las veces le dicta lo que debe decir o hacer".

D39: "Los niños mayormente pasan dentro de casa por la pandemia, es difícil que interactúen con otros niños y con mi persona. La mayoría aún no habla con fluidez y es complicado que interactúe por medio del WhatsApp".

En los testimonios sobre la influencia de las interacciones en los aprendizajes vivenciales, las docentes expresaron que:

D52: "La etapa más importante en el desarrollo de los niños del nivel inicial es la parte psicomotriz. Es muy difícil que por medio de una pantalla o de WhatsApp se pueda trabajar esta área con los niños. Primero es guiar a los padres y que ellos realicen las actividades con sus niños. Pero los padres de familia no dan importancia al desarrollo de estas competencias, tampoco a las de personal, social ni CyT [ciencia y tecnología], solo a las áreas de matemática y comunicación".

Como se indica en el *Programa curricular de educación inicial*, es fundamental que los aprendizajes sean vivenciales y basados en la exploración y experiencia directa, porque los niños necesitan aprehender el mundo por medio de sus sentidos. Asimismo, el aprendizaje vivencial permite que desarrollen la observación y se cuestionen de manera permanente para ir dando respuesta a sus inquietudes, dado que los niños son seres epistemológicos (Panez, 2004). En añadidura, el aprendizaje vivencial posibilita el desarrollo de las habilidades del pensamiento científico, pues los niños formulan sus hipótesis frente a un hecho, anticipándose con algunos supuestos, para luego contrastarlas con la realidad, confrontarlas y finalmente plantear sus propias conclusiones.

Los tipos de juegos que las docentes consideraron que los niños preferían fueron en su mayoría aquellos relacionados con la psicomotricidad, el movimiento y la expresión corporal, seguidos de las actividades artísticas, las de manualidades, tecnología, juegos de mesa y, finalmente, los experimentos. Dada la naturaleza de los niños a estas

edades, en las que el movimiento y el juego es fundamental para el desarrollo, se puede inferir que las docentes buscaron incorporar este tipo de actividades, a pesar de las limitaciones que implican las clases a distancia.

Un 57,35 % de las participantes consideró que las oportunidades de juego se vieron altamente afectadas por la pandemia, y un 20,35 % señaló que el impacto fue total. Por otro lado, un 11,1 % de participantes manifestó una afectación regular; un 9,3 %, poca afectación; y solamente un 1,9 % indicó que la pandemia no afectó las oportunidades de juego.

A causa de la pandemia, sobre todo en un inicio y debido a las rigurosas medidas de cuarentena, las oportunidades de juego en espacios exteriores quedaron limitadas. Entonces, la interacción de los niños podía darse únicamente con su familia nuclear y dentro del espacio del hogar. Las consecuencias de esta situación se ven reflejadas en el desarrollo de las habilidades sociales de los infantes, pero además se genera un impacto emocional que repercute en las distintas áreas de su desarrollo integral. Asimismo, según diversas investigaciones (Banco Mundial, 2020; CEPAL & UNESCO, 2020; Cifuentes, 2020; OMS, 2022; Quesada, 2021) es importante que los niños aprendan a través del juego y el contacto permanente con el medio que los rodea, porque esto influye en sus rutinas. El desarrollo físico es fundamental en estas edades para el despliegue de su psicomotricidad. La educación a distancia ha limitado el aprendizaje vivencial y la experiencia directa, y ha traído consigo una sobreexposición a las pantallas por el largo tiempo que permanecen en las clases a distancia.

Finalmente, se consultó acerca de las acciones que realizaron las participantes para promover la interacción y el juego en el contexto de la educación a distancia. En respuesta, mencionaron actividades para promover el movimiento y la experimentación, la sensibilización a las familias sobre la importancia del juego para el desarrollo integral de los niños, la creación o adaptación de recursos digitales para favorecer el aprendizaje y la interacción, y la ampliación del acceso a internet con la finalidad de garantizar una conectividad adecuada para todos. Un grupo de participantes señaló que es necesario elaborar protocolos adecuados de acuerdo a la realidad de cada institución educativa, para un retorno seguro a las aulas. Los testimonios que presentamos a continuación ilustran algunas propuestas:

D4: "Iniciar las actividades con juegos que impliquen mover su cuerpo y experimentar con ello".

D5: "En clases, realizar pausas activas de movimiento corporal, psicomotriz".

D9: "Visitas ocasionales para atender por grupos a los estudiantes, concientizar el compromiso de los padres para el acompañamiento en el proceso de aprendizaje".

D10: "Hacer nuestras propias clases con videos preferentemente de la maestra invitando a los niños a grabarse en todas sus actividades".

D16: "Concientizar a las familias sobre la importancia del juego en nuestros niños y niñas y la participación activa en los juegos donde adquieren los mejores aprendizajes".

D24: "Ya deben hacer los protocolos adecuados a la realidad de cada institución educativa para el pronto retorno de las clases".

D32: "La acción que se debe implementar es brindar a los niños diferentes materiales de juegos educativos, porque los que tenemos son escasos".

D33: "Hacer un taller de elaboración de materiales".

D39: "Realizar pequeñas reuniones por Zoom y dejar que se expresen entre ellos para que se conozcan".

D44: "Más actividades de psicomotricidad".

D52: "Regresar a las aulas, no hay otra. Sería mentir si le pongo opciones".

D53: "Solicitar mejorar la red para que mejore la conectividad".

Los testimonios reflejan que, si bien las participantes poseen un nivel de conocimiento sobre la importancia del juego y las interacciones para los niños de educación inicial, el contexto de la educación a distancia ha presentado limitaciones diversas a sus propuestas, porque las condiciones de conectividad y de acceso a dispositivos en Perú es muy variable.

Como se indicó en párrafos precedentes, Figueroa (2021) afirma que la interacción social es fundamental para los niños en la escuela porque propicia el pensamiento y el razonamiento, así como la socialización y el juego. Sin embargo, como señalan Schonhaut y sus colaboradores (2021), el aislamiento social de la pandemia ha limitado las posibilidades de desarrollo de la infancia. Más aún en el caso de los niños que tienen pocas posibilidades de conectividad y de acceso adecuado a la educación a distancia, o limitaciones para el uso de internet, cuyas redes, en Perú, se concentran mayoritariamente en las ciudades (Flores et al., 2020).

## Conclusiones

Las participantes percibieron una afectación a nivel de las interacciones y posibilidades de juego de los niños de educación inicial en la modalidad a distancia, porque la pantalla limita las posibilidades de intercambios, conversación, juegos espontáneos, exploración y aprendizaje vinculado al movimiento. Asimismo, manifestaron que el acceso al servicio de internet y la disponibilidad de dispositivos es determinante para el adecuado desarrollo de las clases virtuales, específicamente por tratarse de niños menores de 6 años. En Perú, las brechas en la conectividad determinan el acceso a las clases a distancia. El dispositivo más usado por los niños para su educación en este tiempo fue el celular, y las docentes se comunicaban e interactuaban con los niños a través de WhatsApp o videollamadas.

Los hallazgos mostraron que las encuestadas se esforzaron por garantizar el empleo de actividades sincrónicas y asincrónicas —que incluyeron la psicomotricidad, el arte, matemáticas, música, entre otras—, para lograr los aprendizajes previstos en el currículo. Percibieron que los niños preferían, en su mayoría, juegos psicomotrices que posibilitaran el movimiento y la expresión corporal. Asimismo, consideraron actividades tecnológicas, artísticas, juegos de mesa y experimentos durante las clases.

Según las participantes, a partir de la pandemia y a consecuencia de la educación a distancia, los niños han visto reducidas sus posibilidades de interacción. Los momentos que tuvieron para comunicar e intercambiar ideas u opiniones fueron escasos; por ejemplo, las conversaciones en la plataforma Zoom se realizaban de manera concreta y rápida. Las docentes notaron, asimismo, que la dificultad en las condiciones de conectividad influyó en las clases virtuales.

El diálogo, las dinámicas, la propuesta de juegos interactivos, canciones, bailes, títeres y las actividades de la plataforma "Aprendo en Casa" fueron los recursos más empleados por las participantes en las clases virtuales,

con el propósito de promover la interacción y el juego de los niños durante las actividades.

La mayoría de docentes afirmó que la pandemia ha afectado notablemente las interacciones de los niños, sobre todo de aquellos que no contaban con una conectividad adecuada. El hecho de no acudir a la escuela, que es un espacio rico en interacciones y que propicia el desarrollo de las habilidades sociales, fue limitante, pues los niños tuvieron menos oportunidades de jugar, negociar, expresar sus ideas, formular preguntas, intercambiar opiniones, establecer acuerdos, etc. Esto también se ha visto reflejado en el comportamiento de los infantes: las encuestas observaron dificultades en cuanto a autoconfianza, comunicación espontánea con sus pares, lenguaje, juego, participación activa en clase, manejo de conflictos y desarrollo de autonomía, entre otros. A esto se suma el impacto emocional, que seguramente repercutirá en el desarrollo de las habilidades sociales y de otras áreas.

En el contexto de vulnerabilidad en que viven los niños de educación inicial, las docentes consideran que es necesario proponer acciones para promover la interacción y el juego en la educación a distancia. En adición, es imprescindible tener en cuenta los protocolos a seguir en esta emergencia sanitaria, para garantizar el retorno seguro y flexible a la presencialidad, de manera gradual y sostenida.

## Referencias

- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andrade, A., & Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: Balance y recomendaciones*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial.
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: Cuando la emergencia se vuelve permanente*. GRADE.
- CEPAL, & UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL.
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por COVID-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Factorovich, M. (2021). Pensando en los reencuentros: Criterios y miradas que importan. En J. Quesada (coord.), *Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia* (pp. 39-44). UNICEF.
- Figueroa, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 7(1), 107-131.
- Flores, J., Hernández, R., & Garay, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-519.
- Gobierno del Perú (2003). *Ley General de Educación n.º 28044*.



- Guerrero, G. (2021). *Midiendo el impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe: Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas*. UNICEF.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- MINEDU (2017). *Programa curricular de educación inicial 2016*. MINEDU.
- MINEDU (2020). *Resolución Viceministerial n.º 088-2020-MINEDU*.
- MINEDU (2021a). *Resolución Viceministerial n.º 211-2021-MINEDU*.
- MINEDU (2021b). *¿Qué es Aprendo en Casa y cómo funciona?* MINEDU.
- Muñoz, M., & Almonacid, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: Una propuesta para el aula de la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 162-177.
- OMS (2022). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). *Organización Mundial de la Salud*.
- Ortiz, B. (2021). Regina Moromizato: "Les hemos quitado a los niños su espacio de desarrollo". *El Comercio*. 15 de febrero.
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños: Un estudio peruano sobre los derechos del niño desde su producción creativa*. Panez y Silva Ediciones.
- Prinsloo, M. (2004). Literacy is Child's Play: Making Sense in Khwezi Park. *Language and Education*, 18(4), 291-304. <https://doi.org/10.1080/09500780408666882>
- Quesada, J. (coord.). (2021). *Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia*. UNICEF.
- Schonhaut, L., Aguirre, R., & Lara, C. (2021). Estrés y aislamiento: Desafíos para la protección de la salud infantil en tiempos de pandemia. *Andes Pediátrica*, 92(2), 169-171. <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3594>
- Tafur, R. (2020). El método de encuesta. En A. Sánchez (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 51-60). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- Vargas, C., Lamas, P., & Sandoval, C. (2021). El propósito bienestar socioemocional del Proyecto Educativo Nacional al 2036. En F. Revilla y L. Sime (eds.), *Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036* (pp. 49-57). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Lui, C., Neale, D., Hirsch-Pasek, K., Lynneth, S., & Whitebread, D. (2017). *Learning through Play: A Review of the Evidence*. The Lego Foundation