

**ENCUENTROS *ONLINE* EN EDUCACIÓN INFANTIL:
UNA EXPERIENCIA VINCULAR Y EDUCATIVA EN TIEMPOS DE COVID-19**
*Online Meetings in Early Childhood Education:
A Bonding and Educational Experience in Times of COVID-19*

Maria Fusté Forné¹

ORCID: 0000-0002-8075-4683

¹Investigadora independiente

Correo: mariaff.education@gmail.com

Recibido: 25/06/2020

Aceptado: 17/03/2021

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo relatar una experiencia vincular y educativa centrada en el uso de nuevas tecnologías, concretamente videollamadas, con niños en la etapa de educación infantil. Se trata de un caso de estudio centrado en la experiencia del uso de la aplicación Skype con niñas y niños de 2 a 3 años. Estos encuentros *online* se realizaron semanalmente durante tres meses debido a la situación provocada por la pandemia de COVID-19, que implicó medidas de confinamiento y cierre de escuelas. A partir de un estudio autoetnográfico, basado en la observación y recogida de datos en un diario, los resultados desarrollan una serie de propuestas temáticas que facilitan la interacción y el vínculo entre los compañeros de clase a través de una pantalla, en este caso debido a las circunstancias excepcionales. Se concluye que mediante estos encuentros *online* se pudo mantener el contacto, compartir experiencias y desarrollar habilidades en un entorno virtual de interacción positiva.

Palabras clave: educación inicial; nuevas tecnologías; educación a distancia; videollamadas; pandemia; COVID-19.

Abstract: *The purpose of this article is to report a bonding and educational experience focused on the use of new technologies, specifically video calls, with children in early education. It is a case study focused on the experience of using Skype with children from 2 to 3 years old. These online meetings were held weekly for three months due to the situation caused by the COVID-19 pandemic, which involved confinement measures and school closures. From an autoethnographic study, based on observation and data collection in a diary, the results develop a series of topic proposals that facilitate interaction and bonding among classmates through a screen, in this case due to the exceptional circumstances. It is concluded that through these online meetings it was possible to maintain contact, share experiences and develop skills in a virtual environment of positive interaction.*

Keywords: *early education; new technologies; e-learning; video calls; pandemic; COVID-19.*

Introducción

En tiempos en los que buena parte de la población mundial se vio confinada debido a la crisis de la COVID-19, muchos educadores de la primera etapa de educación infantil debieron adaptarse rápidamente a la situación de cierre provisional de las escuelas. Debieron decidir qué hacer para seguir en contacto con los niños y mantener un mínimo de vínculo entre los compañeros de clase. En esa edad, el vínculo afectivo y social es muy difícil —y hasta cierto punto imposible— de comprender sin la base del contacto físico, la cercanía y la proximidad, así como otros aspectos como la mirada, la sonrisa o el tono de voz, que acentúan la interacción.

El objetivo del presente artículo es relatar una experiencia vincular y educativa centrada en el uso de videollamadas con niños de edades tempranas en un contexto de crisis (COVID-19), para observar si es posible que siga habiendo un vínculo entre niños tan pequeños a pesar de la distancia física. A partir de un estudio autoetnográfico, el artículo presenta la aplicación del uso de Skype como herramienta tecnológica para facilitar los encuentros online en la primera etapa de Infantil (concretamente para la edad de 2-3 años) en situaciones de crisis como la vivida. Esta es la principal aportación del presente caso de estudio.

Estado de la cuestión

El estado de la cuestión se compone de cuatro apartados. El primero de ellos abarca el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la etapa de educación infantil, mientras que el segundo apartado aborda el uso de estas tecnologías fuera del aula, en un entorno más genérico, en el contexto familiar y social. El tercer apartado se centra en la utilidad de Skype y las videollamadas con niños, lo que justifica el uso de esta herramienta. Finalmente, el último apartado versa sobre las relaciones entre educación, primera infancia y tecnologías en circunstancias especiales, como la vivida como consecuencia de la COVID-19.

El uso de las TIC en la educación infantil

Las TIC se han convertido en herramientas muy útiles en el ámbito de la educación, con enormes posibilidades y diferentes recursos adaptables a cada franja de edad.

En la Unión Europea, desde la Recomendación de 2006 (UE, 2006: 4º) la «competencia digital» se erige como una de las ocho necesidades y competencias básicas en el marco de la Unión Europea. Esta necesidad no ha hecho más que incrementarse desde 2014 hasta la fecha a través del Marco DigComp, el Marco Común de Competencia Digital Docente, que incluye (Comisión Europea, 2019) [...] comunicación y colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural (Cotino Hueso, 2020, p.16).

En relación con la primera etapa de la educación infantil, la integración de las TIC desde la primera infancia ha provocado diferentes, contradictorios y variados posicionamientos por parte de especialistas (Sevillano García y Rodríguez Cortés, 2013). Estas voces expertas destacan que los niños a esa edad son muy pequeños, así que nunca se debe olvidar la figura del profesor, que aparece como pieza clave para integrar las TIC en las aulas en la etapa infantil. La legislación española, concretamente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ha incluido esta competencia digital de forma transversal para todas las etapas educativas (Cotino Hueso, 2020).

La clave, pues, del uso de las TIC en la educación, es cómo se usan para obtener sus beneficios [tecnológicos] y conseguir sus objetivos [educativos], siempre como un recurso más, pero nunca el principal o que sustituya a otras propuestas, sino de una forma bien planificada y definida, complementaria. Estas tecnologías deben ser insertadas en el ámbito educativo porque son capaces de crear procesos innovadores, lo que las hace muy motivadoras y las convierte en activos muy valiosos para la transmisión de valores culturales y sociales (De Pablos Pons, Colás Bravo y González Ramírez, 2010). Las TIC representan un poderoso recurso educativo dentro del proceso de innovación constante del mundo de la educación, al ser capaces de generar una plataforma multidisciplinar en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gértrudix Barrio y Ballesteros Ávila, 2014).

El uso de las TIC está siendo cada vez más frecuente en un mundo global, interconectado y digitalizado. En concreto, el interés por estudiar su uso en la primera infancia y en la edad escolar ha incrementado en la última década (Crego López, 2020). Este estudio contribuye a ampliar este enfoque de investigación.

El uso de las tecnologías fuera del aula

Todas esas tecnologías no se encuentran solo en las aulas, sino que están muy presentes fuera de ellas, es decir, en el entorno familiar, laboral o la vida social. Los más pequeños se encuentran, de forma irremediable, expuestos a múltiples pantallas que han pasado a formar parte de su cotidianidad (Zubizarreta y Caldeiro, 2019). La tecnología es universal, la mayor parte de personas de todo el mundo la usan e incluso la necesitan para su día a día, por lo que es una herramienta no solo necesaria, sino imprescindible (Gértrudix Barrio y Ballesteros Ávila, 2014).

Es una realidad que “las tecnologías de la información y comunicación están transformando los ámbitos de la vida social, cambiando el mundo productivo, la cultura y las ideas de nuestra sociedad” (Sevillano García y Rodríguez Cortés, 2013, p. 76). Las TIC refuerzan el aprendizaje y las vivencias de nuevas formas de relacionarse, trabajar, distraerse, reírse, acercarse a nuevas ciudades, costumbres y tradiciones, todo a través de pantallas que se convierten en constantes en la vida diaria para comunicarse, entretenerse o acceder a la información (Zubizarreta y Caldeiro, 2019).

La realidad es que los menores en sus casas ya tienen un acceso muy fácil a estas nuevas tecnologías (Aguilera Cuta, 2019), y cada vez acceden más a ellas y más pronto (Crego López, 2020). En este tramo de edad hay que ser muy precavidos en su uso y que no implique un abuso de las tecnologías y las pantallas, debido a los inconvenientes de un uso excesivo. Algunos estudios señalan que es necesario analizar cómo las nuevas tecnologías están afectando a los menores en su desarrollo intelectual y en su desarrollo personal. También el papel que tienen los padres y madres frente a esta problemática (Aguilera Cuta, 2019), puesto que en algunos contextos se emplea este recurso tecnológico sin tener en cuenta que puede resultar perjudicial cuando no se hace un uso responsable o se comienza a edades demasiado tempranas (Byeon y Hong, 2015).

Por lo tanto, se debe partir de la premisa de que el uso de las tecnologías aporta beneficios a nivel lúdico y educativo, siempre y cuando los adultos o educadores favorezcan una educación principalmente sin pantallas (Assathiany et al., 2018), para así poder proyectar el tiempo delante de estas de forma lúdica y en un espacio virtual compartido (Crego López, 2020).

El uso de Skype en el caso de los niños

Dentro de las TIC destacan las aplicaciones que permiten videollamadas, en concreto, la usada en este caso de estudio: Skype. Skype es un software distribuido por Microsoft que permite

comunicaciones no solo de texto, sino también de voz y video. Uno de los eslóganes de la aplicación comunica: “Gracias a Skype, el mundo puede hablar entre sí”. Los números lo corroboran: con más de 44 millones de usuarios diarios (Reuters Staff, 2020), particulares y empresas usan Skype para hacer videoconferencias, llamadas de voz, enviar mensajes o compartir archivos (Arnau, 2009). Además, esta herramienta se puede instalar fácilmente en cualquier dispositivo, ya sea tableta, ordenador o móvil, y su descarga y uso a nivel básico es gratuito.

Esta aplicación tiene un gran potencial para ser usada en el ámbito educativo, para comunicarse entre diferentes centros, así como mejorar las competencias comunicativas y digitales de los alumnos (Arnau, 2009). Estudios previos han analizado cómo el uso de Skype ha ayudado a mantener vínculos familiares a distancia, en particular, “cómo los niños transnacionales y sus familiares distantes, pero emocionalmente cercanos recrean su relación usando aplicaciones de videollamadas” (Martín-Bylund y Stenliden, 2020, p. 1). Un ejemplo es el caso de un grupo de madres en Hamilton, Nueva Zelanda, en el que se plantea “cómo están desarrollando y manteniendo vínculos emocionales y familiares con sus hijos de diferentes edades a través de videollamadas con Skype” (Longhurst, 2013, p. 664). Otro ejemplo analiza cómo el vínculo se mantiene en la distancia:

Cómo las familias transnacionales, que viven en Irlanda, usan Skype para mantenerse en contacto con sus seres queridos.... A través de estos intentos de tratar de recrear las prácticas cotidianas a través del uso continuo de Skype, las emociones transnacionales de amor y anhelo se desintensifican (King-O’Riain, 2015, p. 256).

Las videollamadas, por lo tanto, permiten acercar a las personas; en este caso de estudio, a niños que ya se conocían por haber compartido el aula física y ser un grupo unido durante el curso escolar presencial hasta que, debido a la situación derivada de la pandemia, se cerraron las escuelas. Estas videollamadas entre niños tienen precisamente el objetivo de acercarlos en la distancia, que puedan escucharse, mirarse, compartir momentos divertidos y únicos, con una herramienta donde se pueden “observar expresiones faciales y lenguaje corporal” (Longhurst, 2013, p. 676). Es algo muy necesario en estas edades tan tempranas, tanto para la interacción entre ellos como para el proceso de aprendizaje en vínculo con la educadora.

De hecho, tal y como propone la Academia Americana de Pediatría (2018), las videollamadas o videoconferencias con familiares que viven lejos serían el único uso recomendado de la tecnología en la etapa infantil. Estas sirven, precisamente, como herramienta para interactuar,

verse en “directo”, expresarse y comunicarse con los seres queridos cuando no pueden estar cerca, como ha ocurrido también con la situación derivada de la presente pandemia. En concreto, y en relación con Skype, “está llevando a las personas a espacios físicamente distantes de los suyos, como cocinas, salones e incluso dormitorios de abuelas, madres, hijos adultos, hijos y nietos que viven en diferentes ciudades, regiones, países, y zonas horarias” (Longhurst, 2013, p. 675). Skype ha sido, durante el confinamiento, un lugar virtual donde encontrarse, donde estar más cerca, y “una ‘ventana’ hacia el movimiento, el ruido y el caos” (King-O’Riain, 2015, p. 257) propio de los niños, donde efectivamente pudieran cantar, reír, escuchar o bailar en “grupo”.

Educación, infancia y tecnología en tiempos de crisis

El estudio de la educación en tiempos de crisis, concretamente por el confinamiento debido a la COVID-19, hace referencia “al impacto que esta terrible pandemia está teniendo sobre la educación..., digitalizando también algo que hasta ahora en la historia de la humanidad había sido eminentemente presencial, los espacios y las formas de relación y sociabilidad” (Beltrán et al., 2020, p. 93). El uso de las TIC, en aumento durante los últimos años, es clave en este contexto de crisis:

La escuela no ha parecido sentirse ajena a ello incorporando estas herramientas en el día a día en su aprendizaje con sus más y sus menos... y han hecho que se ponga a prueba si los docentes tienen o no la competencia digital suficiente para hacer frente a los cambios que está suponiendo esta situación de crisis (Morata Sanz, 2020, p. 88).

En todos los ámbitos educativos se han replanteado, reformulado, preparado y adaptado los procesos de aprendizaje, los contenidos, la accesibilidad a la información o incluso la formación de los profesionales. Por otro lado, también ha habido muchas críticas y reflexiones sobre esta gestión, como decía el psicopedagogo italiano Francesco Tonucci en una entrevista al diario *El País* (Pantaleoni, 2020): “no perdamos este tiempo precioso dando deberes”, sino que debe aprovecharse para vivir la situación como una oportunidad para la creatividad y la vida en familia, para que la casa, según palabras del propio Tonucci, se pueda considerar como un laboratorio donde descubrir y, a la vez, aprovechar para pensar si otra escuela es posible.

Varias iniciativas se han implementado, “como la introducción o ampliación de las modalidades existentes de educación a distancia, proporcionar plataformas en línea, estimular a maestros... a utilizar aplicaciones..., emplear las aplicaciones ya existentes de comunicación entre

profesores, familias y alumnos” (Cotino Hueso, 2020, p. 3). De hecho, cuando empezó el confinamiento, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) rápidamente lanzó directrices generales para los centros, entre las cuales se destacaba la necesidad de contar con la comunidad educativa para fortalecer el clima escolar, así como soluciones innovadoras a través de la educación a distancia, remarcando también la plantificación adecuada a la edad de los alumnos, estatus de las familias y capacidad del profesorado (UNICEF, 2020).

En el caso de la etapa infantil, uno de los pilares es la sociabilización y el afecto. Aunque estos no son sustituibles por la tecnología, se debe aprovechar al máximo sus beneficios y posibilidades, adaptarla a cada contexto y acercar al máximo a cada uno de los niños y sus familias en la distancia, sin olvidar el especial peligro de la desigualdad también presente en la educación digital (Cotino Hueso, 2020), ya que no todas las familias tienen acceso a recursos tecnológicos.

Con el uso de Skype se disminuye esta problemática, porque también se puede instalar y usar en un dispositivo móvil, “el software de videollamadas gratuito como Skype y FaceTime está disponible para todos los teléfonos inteligentes y tabletas o computadoras con acceso a internet” (McClure et al., 2015, p. 2). En este contexto, según datos del Instituto Nacional de Estadística (2019) la mayoría de los hogares españoles (el 99,6 %), dispone de un teléfono (móvil o fijo) y, en concreto, el 91,4% tiene acceso a internet. Además, la etapa de educación infantil es la más vulnerable, especialmente en los primeros años,

donde niños y niñas tienen su mayor potencial cerebral y están más dispuestos a recibir estímulos externos. Que las salas cuna y jardines infantiles estén con actividades presenciales suspendidas debido a la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, no implica que también se suspende el proceso de desarrollo de los párvulos (Gobierno de Chile, 2020, p. 3).

Por lo tanto, ante una crisis como la actual es necesario aplicar todos los recursos, mecanismos y propuestas creativas para que se les siga acompañando en su crecimiento global a una edad tan temprana.

Metodología

Este caso de estudio tiene un enfoque cualitativo, basado en un método autoetnográfico (Heider, 1975; Hayano, 1979). La autoetnografía “ha dado lugar a multitud de experiencias de investigación desvelándose como un recurso metodológico y epistemológico de gran valor para las Ciencias Sociales” (Guerrero Muñoz, 2017, p. 130-131). Concretamente, la autoetnografía se

entiende como el enfoque de investigación que describe una vivencia personal con el fin de explorar una experiencia, en este caso, educativa (Ellis, Adams y Bochner, 2015). Por ese motivo se escoge este método, para poner en valor cómo se ha vivido una situación de enseñanza de forma *online* con niños muy pequeños.

La autora interactúa con los niños, con el objetivo de relatar y reflexionar sobre la experiencia del uso de videollamadas en la etapa de educación infantil en el contexto de crisis derivado de la COVID-19, específicamente en España. Las videollamadas que sirven de base para este estudio se realizaron durante los meses de marzo, abril y mayo, concretamente desde la semana del 23 de marzo hasta la del 11 de mayo, es decir, durante ocho semanas.

Las videollamadas se realizaron un día a la semana, en varios turnos, con la participación de grupos reducidos de niños y niñas desde los 2 años y 5 meses de edad hasta los 3 años y 4 meses. Este esquema facilitaba una mayor calidad de la videollamada e interacción entre los pequeños, debido al desarrollo evolutivo del lenguaje. Aunque la duración de las videollamadas no tenía un límite marcado, sino que iba en función de su transcurso, su duración fue de entre 20 y 30 minutos cada una.

Los instrumentos para la recogida de la información fueron la auto-observación (Guerrero Muñoz, 2014) y observación (Sandín Esteban, 2003), con la posterior anotación en un diario, entendiéndose como un instrumento que permite la recogida de datos, así como la reflexión y análisis (Jurado Jiménez, 2011), tal y como se muestra en el siguiente apartado.

Desarrollo y resultados

Esta sección presenta dos subapartados. En el primero se detalla la rutina genérica para todas las videollamadas que realizaron con Skype. El segundo apartado es donde se desarrollan las propuestas concretas junto con diferentes imágenes del material utilizado, así como un análisis del resultado observado.

Rutina

Para la realización de cada videollamada se seguía una rutina, un aspecto necesario a estas edades, ya que ayuda a la estructuración de la actividad, da seguridad a los participantes y facilita el desarrollo de la propuesta. Primero de todo, al empezar la conexión *online* en la videollamada grupal de Skype, se procede a saludar los participantes uno a uno, de forma personalizada hacia

cada niño, hablando de forma informal con los familiares y dando también unos minutos para que se puedan añadir a la videollamada los otros compañeros. Seguidamente, se continua con un tiempo para que cada pequeño pueda compartir con la maestra y sus amigos algo que quiera enseñar, lo que puede denominarse como un “círculo de compartir”: un juguete preferido, un dibujo que ha pintado, una manualidad que ha realizado, explicar cómo o con quién la ha hecho, contar algún juego que le haya enseñado alguien de su familia. El mostrar algo personal, hacerlo llegar a través de la pantalla, le da a todos un momento de protagonismo, con diferentes interacciones entre ellos y la maestra.

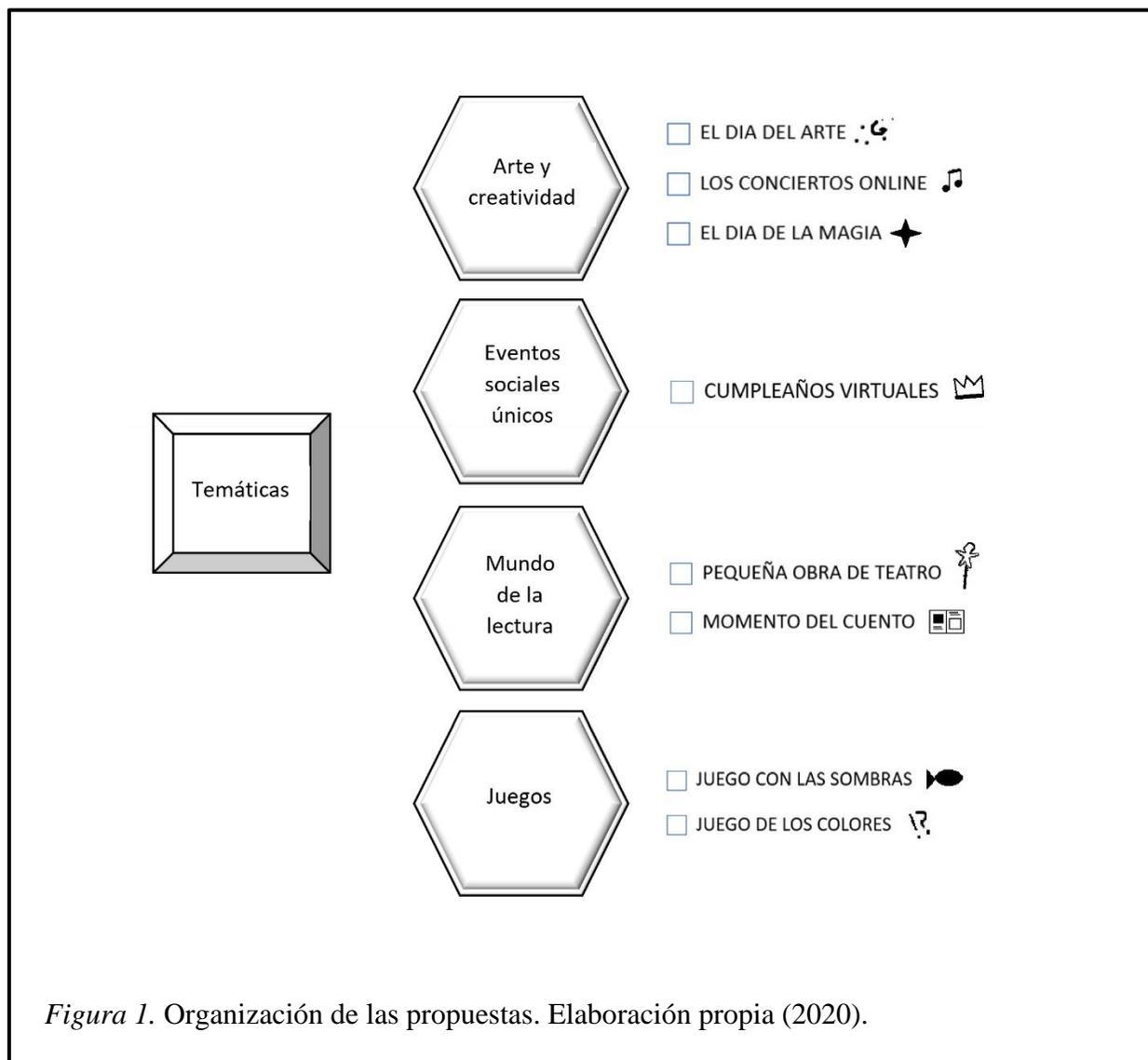
Una vez que el círculo de compartir se ha completado, la maestra lleva a cabo una propuesta (se detallan en el siguiente apartado) relacionada con diferentes temas, por ejemplo: los colores, la música o la magia. Además, en algún momento de cada encuentro *online*, la maestra explica un cuento, ya sea a petición de alguno de los niños o en relación con una propuesta que ya tenía preparada antes de empezar la videollamada. A los niños los cuentos los apasionan, los emocionan y los sorprenden y, aunque en general se necesita esa cercanía de cuando se está en el aula, la atracción de un cuento puede atravesar la distancia de la pantalla.

Antes de despedirse vuelve el círculo de compartir, donde cada uno puede contar alguna otra cosa, mostrar otro juego o juguete de su casa, una creación o lo que prefiera. En algunas ocasiones, se añadía que cada uno escogiera su canción preferida y todas ellas se cantaban entre todos. Finalmente, la educadora concluía con una pequeña frase acerca de la propuesta o juego que se haría en la próxima videollamada por Skype, por si querían, siempre de forma optativa, preparar algo relacionado con el tema que se llevaría a cabo (por ejemplo, la maestra propone que para la sesión de magia preparen un sombrero, puede ser a modo de manualidad o cualquier tipo de sombrero que ya tengan en casa). En la despedida, se nombra uno a uno y también se añade alguna frase positiva, de apoyo o afecto hacia las familias.

Toda esta rutina era adaptable y flexible, para nada se planteaba como algo rígido, sino como una forma de estructurarse. El esquema podía ser cambiante según el estado de ánimo de los niños ese día, su motivación, movimiento u otros factores, como si estaban desayunando o merendando. Se debe destacar que en las llamadas se priorizaba ese encuentro entre el grupo de niños, y la comunicación entre ellos y la maestra, por supuesto siempre junto las familias. Una atención más personalizada hacia esas familias, dependiendo también de cada situación, se realizaba por otros canales.

Propuestas

La Figura 1 recoge todas las propuestas, agrupadas en diferentes temas según su tipología (arte y creatividad, eventos sociales únicos, mundo de la lectura y juegos). En la introducción de cada una de las temáticas se relacionan las diferentes experiencias positivas vividas con el desarrollo de diferentes habilidades y aprendizajes en algunos ámbitos concretos del desarrollo cognitivo, partiendo del juego, la diversión y el afecto. Además de los aspectos mencionados, el propósito de las actividades es mantener el vínculo entre los niños y ofrecer una experiencia educativa en un entorno *online*.



Arte y creatividad

Se engloban en esta temática las propuestas relacionadas con el dibujo y las creaciones artísticas, también el mundo de la música y, por último, la magia, las sorpresas y preguntas que esta genera en los más pequeños. Con estas propuestas se fomenta el desarrollo de la creatividad y el aumento de la autoestima, ya que cada niño tiene la oportunidad de compartir sus pinturas y ritmos musicales, siempre en un ambiente de escucha y respeto. En referencia a los trucos de magia, vividos de manera alegre y divertida, son experiencias que van a favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas tales como la atención y la asociación.

El día del arte

Cada participante mostró un dibujo que había hecho especialmente al principio del confinamiento, para enseñar a los demás en la primera videollamada, y así se constituyó una pequeña exposición virtual. Cada uno explicó los colores con los que había pintado, si le recordaba a algo que se habían hecho un día en la escuela o si era una versión de un cuadro famoso. Los niños iban subiendo y bajando los dibujos ante la pantalla, en alguno de los casos de forma inexperta, sin saber bien la altura a la que tenían que aguantarlo para que se viera bien, escuchando “un poco más arriba” o “un poco más abajo”. Eso con el paso de los días se convirtió en algo que ya dominaban a la perfección.

Los conciertos *online*

Esta fue una de las propuestas de mayor éxito y que se repitió en varias ocasiones. Cada uno con su instrumento: algunos niños lo habían hecho para la ocasión con material reciclado o con material de la vida cotidiana, y otros tenían preparado un instrumento de juguete o incluso real, como una guitarra. La maestra también compartía su lista de reproducción de canciones que sabía que eran de agrado por parte de los niños que, con un gran guirigay, pero con alegría, movimiento y pasión, tocaban sus instrumentos. También seguían el ritmo o la propuesta de fuerte/flojo, sonido/silencio, parando cuando la música paraba. Una sorpresa muy agradable fue que, a pesar de la conexión, las dificultades técnicas y de sonido, los conciertos fueron muy bien acogidos en todas las casas.

El día de la magia

Con o sin sombrero, todos se sorprendieron con los trucos de magia. Se realizaron trucos sencillos, con efectos básicos facilitados por la inocencia de los niños, y con la ayuda de poder

jugar dentro y fuera de la zona que abarca la cámara del ordenador. La propuesta incluía objetos que se transformaban en otros, que desaparecían, que reaparecían en el mismo sitio o debajo del sombrero de la maestra, o se volvían más grandes, también hilos infinitos, títeres o peces que se comían los lápices de colores (Figura 2). La propuesta consiguió cautivar a la audiencia y atravesar la pantalla. Aunque sin valor propiamente en lo que se refiere a la técnica de quien sabe hacer magia de verdad, se realizaron una gran variedad de juegos basados en la creatividad e imaginación.



Figura 2. Objetos utilizados en el día de la magia. Elaboración propia (2020).

Eventos sociales únicos

En las videollamadas se celebró el evento social que siempre se desea compartir con amigos: el aniversario. Es un momento que conlleva interacción y donde se muestra afecto hacia los compañeros, a la vez que favorece el lenguaje, tanto en su expresión verbal como no verbal.

Cumpleaños virtuales

Durante el confinamiento algunos de los pequeños celebraron sus cumpleaños en casa junto a sus seres queridos y de una forma única, por ser diferente. Sus compañeros de clase también querían formar parte de esa celebración y se organizó una cantata colectiva de canciones para desear un feliz cumpleaños, en diferentes idiomas. También se preguntaban entre ellos acerca del pastel, la vela o los regalos. Las reacciones de los cumpleañoseros fueron diversas, algunos sonreían ruborizados, otros disfrutaban bailando o luciendo su corona. Esta celebración, igual que las anteriores propuestas, se integraba en la rutina explicada en el apartado anterior.

Mundo de la lectura

Los cuentos y narraciones, así como la representación de estas historias, fueron otras de las propuestas que favorecieron múltiples habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la asociación y la comprensión. Aunque sea en la distancia y a través de una pantalla, se necesita un clima tranquilo para la creación de un marco único para narrar un cuento. La imaginación y la escucha tienen un papel fundamental, así como los valores que se tratan en cada uno de los cuentos. Además, mediante la narración y la interacción entre los pequeños y la maestra se potencia el desarrollo del lenguaje.

Pequeña obra de teatro

Con la ayuda de un pañuelo largo, un trozo de tela o un fular, se preparó una pequeña obra de teatro. En esa ocasión puntual, y debido a las fechas que se acercaban, se trató sobre la historia relacionada con la festividad de Sant Jordi, la leyenda del libro y la rosa. La maestra se ponía el pañuelo de diferentes formas para poder representar a los diferentes personajes (rey, princesa, dragón o Sant Jordi) y los niños podían hacerlo en sus casas, dejando volar la imaginación. En este caso, la maestra representó la obra y la audiencia alternaba la escucha atenta en silencio de la narración con el movimiento que acompaña las canciones relacionadas con esta festividad, bailando y aplaudiendo.

Momento del cuento

Sin duda un momento esperado en todas y cada una de las videollamadas de Skype era la narración de un cuento, o más de uno en muchos de los encuentros *online*, añadiendo las peticiones de los niños e incluso contándose algunos de forma colectiva, como por ejemplo el cuento de “Los

tres cerditos”. Muy pocas veces esto se realizaba con el soporte físico de las páginas de un libro, ya que fue más práctico y atractivo con títeres hechos por la maestra con materiales reciclados (Figura 3) y que acompañaban la narración del cuento. La propuesta incluía algunos cuentos populares y tradicionales, otros que se habían realizado en clase con anterioridad, y otros con valores o actitudes necesarias en tiempo de confinamiento, como el ir poco a poco o el hecho de compartir.



Figura 3. Personajes para la narración. Elaboración propia (2020).

Juegos

Esta última temática engloba dos juegos para realizar en la distancia, a través de la pantalla, ideando y adaptando recursos previamente utilizados para poder realizarlos en el encuentro *online*. A partir de estas propuestas, y siendo el juego la base de todo aprendizaje en estas edades tan tempranas, se refuerzan habilidades matemáticas relacionadas con identificar, relacionar, deducir o comparar.

Juego con las sombras

Esta actividad se había realizado con el grupo antes del confinamiento, en el aula, y como les había llamado mucho la atención, se probó también *online*. Al intentar una prueba antes de la llamada grupal, la maestra se dio cuenta de que hacerlo realmente con la luz apagada, una linterna y sombras de verdad sería complicado, quizás no se visualizaría bien y, además, encender y apagar la luz no sería muy práctico; por lo tanto, se preparó una alternativa. En una libreta con un folio blanco y un plástico encima se tenía el fondo blanco a punto. Las sombras se hicieron con cartulina negra, recortando las siluetas de aquellos objetos o animales que se querían usar (Figura 4). De ese modo, cuando se ponían esas siluetas encima del fondo, parecía una sombra “proyectada”. La

propuesta tuvo gran acogida e incluyó un juego de adivinanzas, saber qué personaje o animal se “acercaba”, y también cuentos e historias para captar la atención de los niños.



Figura 4. Siluetas para la realización del juego de sombras. Elaboración propia (2020).

Juego de los colores

Los participantes en sus casas habían preparado una caja con juguetes u objetos de diferentes colores. Si no lo habían preparado con anterioridad, podían jugar igualmente durante el desarrollo de la propuesta yendo a buscar esos objetos o bien comentando acerca de los que mostraban los demás. La maestra también participaba con objetos de diversos colores, que además estaban guardados dentro de recipientes de otros colores. Así aumentaba el factor sorpresa, el misterio de qué habría dentro, por ejemplo, adivinarlo solo con el ruido que hacía si se agitaba.

La otra parte del juego consistía en que cuando uno enseñaba un juguete u objeto de un color determinado, los demás buscaban si tenían en su caja o en el hogar uno del mismo color. Algunos seguían la cadena de colores, aunque otros estaban más interesados en salir corriendo en busca de otro juguete de su habitación, y otros estaban quietos esperando ver el misterio que había, por ejemplo, dentro de una gran pelota de color amarillo que sujetaba la maestra. El juego resultó divertido tanto para los participantes como para sus familias.

Discusión y conclusiones

El presente caso de estudio muestra la realidad concreta de un grupo de niños y niñas que ya se conocían de antes y tenían vínculo afectivo, tanto entre ellos como con la maestra. En relación con el objetivo de la investigación, se deriva de la experiencia que, ante una crisis como la de la COVID-19, puede mantenerse un vínculo *online* con niños de entre 2 y 3 años con un clima de juegos e interacciones mediante la plataforma Skype. Debido a la disparidad de opiniones respecto al uso de las TIC en edades muy tempranas, resulta clave que tanto adultos como profesionales promuevan hábitos saludables y un uso responsable de las pantallas (Crego López, 2020).

Ya sean los propios padres o los maestros, en el uso de las tecnologías “se vuelve crucial... tener actitudes positivas y confianza hacia el uso de la tecnología para hacer que estas iniciativas sean efectivas” (Blackwell, Lauricella y Wartella, 2014, p. 89) y sin que los profesionales pierdan de vista que el uso de la tecnología tiene que ser impulsado por la pedagogía y no a la inversa (Cook y Grant-Davis, 2020). En las propuestas y experiencias vividas siempre ha habido por parte de la maestra un enfoque positivo, buscando la mejor manera de usar la tecnología y teniendo en cuenta el valor educativo de cada videollamada a la vez que la interacción afectiva entre los participantes.

Los niños, por pequeños que sean, necesitan el contacto con otros pequeños, vivir experiencias positivas de relación. Aunque el contacto físico y la cercanía no pueden ni deben sustituirse por la tecnología o una pantalla —ya que la conversación, hablar cara a cara es el acto más humano que podemos realizar (Turkle, 2017)—, ante una situación concreta que así lo requiera, como el confinamiento, puede ser muy útil y genera además una vivencia nueva, una adaptación inevitable a la realidad. En tiempos de confinamiento por la COVID-19, “ha sido precisamente la tecnología la que nos ha permitido mantener el funcionamiento de la sociedad, aunque haya sido desde el artificio de la virtualidad” (Beltrán et al., 2020, p. 94).

En este grupo en concreto, han podido seguir en contacto y compartir momentos divertidos y de juego gracias a la tecnología. Otro punto clave para que se produjeran estos encuentros virtuales con éxito, como fue mencionado más arriba, es que el grupo de niños ya se conocía antes de las videollamadas, y la maestra había sido su referente en la escuela hasta ese momento. Así hubo muchos momentos compartidos con anterioridad que permitieron que se captara la atención más fácilmente: saber qué les gusta, qué puede sorprenderles o qué se pretende que recuerden o

compartan. Así que cada propuesta está pensada por y para ellos, aunque tiene una temática general que se puede extrapolar y adaptar a otra realidad o grupo de niños.

En este sentido, una limitación de este estudio es que solamente se analiza un caso concreto, y este se podría comparar en otros contextos. Esto supone una futura línea de investigación y también de enriquecimiento: conocer y compartir propuestas o recursos para que se puedan implementar, mejorar o adaptar a varias realidades. Muchas otras propuestas se han aplicado durante estos meses, y se siguen aplicando, donde la creatividad y adaptación de los docentes ha tenido que ser rápida y creativa, donde se ha visto un gran abanico de recursos y maneras de enseñar como videoconferencias y otras actividades interactivas (Morata Sanz, 2020).

Justamente el desarrollo de este caso de estudio tiene ese objetivo, ofrecer y narrar una experiencia vivida con sus propuestas detalladas de encuentros *online* en niños muy pequeños y sus resultados, que quedan a disposición para ser implementadas en otras escuelas en tiempos de confinamiento o adaptación del próximo curso escolar. También puede ser útil para familias que hagan o tengan que hacer videollamadas con grupos de niños pequeños, o dentro de una misma familia cuyos miembros vivan en diferentes ciudades, países o incluso continentes.

El presente artículo pretende además contribuir al estudio de las TIC en la educación infantil, a partir de un caso de estudio basado en una investigación autoetnográfica. Los ejemplos descritos representan “una serie de ventajas para el uso de tecnologías de videoconferencias entre miembros de la familia” (Busch, 2018, p. 17) permitiendo, pues, el juego, el aprendizaje y el contacto afectivo-social, paradójicamente en la distancia, en este caso mediante Skype.

Respecto a la elección de Skype, aunque el resultado final fue positivo, evidentemente — como ocurre con la tecnología— puede haber inconvenientes relacionados con la conexión a internet: la de cada familia, la calidad de esa conexión, que no se corte la llamada, el tamaño de la pantalla, el sitio adecuado donde ubicarse o la hora en la que se realiza. Otros factores que considerar son el estado de ánimo del niño y su carácter, la situación particular de cada familia, las experiencias previas con llamadas virtuales con familiares u otras personas, la imposibilidad de tocar, abrazar a aquellos que se están viendo, y qué aprendizajes se llevan a cabo, ya que:

las experiencias en vídeo son un aporte para el aprendizaje en niños y niñas de 3 a 5 años, por medio de un sistema que permite aprovechar al máximo las herramientas y la tecnología... tanto en el aula como en los hogares [porque] el aprendizaje puede darse en diferentes espacios y contextos físicos y virtuales, privilegiándose el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico (Gobierno de Chile, 2020, p. 8).

De cada videollamada y temática de las propuestas del presente estudio se derivan aprendizajes y desarrollo de diferentes habilidades. Concretamente, habilidades comunicativas (al interactuar y expresarse durante las videollamadas), habilidades matemáticas (en las propuestas de la temática de juegos al relacionar, deducir y comparar), habilidades de escucha activa y de comprensión (en la narración de cuentos), así como habilidades sociales y de relación (celebración de cumpleaños, respeto cuando los demás compañeros comparten sus dibujos o experiencias).

Con tal de favorecer el desarrollo de estas y otras habilidades y competencias se puede potenciar mucho más el uso de Skype en el mundo de la educación. Poco a poco se va ampliando su uso en diferentes contextos, por ejemplo:

Los profesores de literatura y arte pueden conectarse con los autores que los alumnos estén leyendo o dibujando. Un profesor de ciencias puede mostrar una actividad de laboratorio usando el video de Skype o invitar a un investigador a hablar de los últimos acontecimientos en su campo. Un profesor de música puede trabajar junto con otra clase y realizar un concierto al mismo tiempo (Arnau, 2009, p. 3).

Otros ejemplos son: un profesor de educación física que realiza ejercicios para que le sigan en directo; en una escuela de danza o de cocina, una clase magistral *online* de un bailarín o chef, respectivamente. Por lo tanto, hay una infinidad de posibilidades que pueden adaptarse a cada etapa educativa.

Cabe reflexionar que los encuentros *online* en el primer ciclo de educación infantil tienen mayor significancia en la franja los 2 a los 3 años. Resulta más factible debido a las características evolutivas, por ejemplo, a nivel de lenguaje, sobre todo por la interacción y conversación que se genera entre ellos y hacia la maestra. Además, tienen facilidad para el uso de las tecnologías y de aparatos tecnológicos (Aguilera Cuta, 2019) y se dice incluso que son “digitalmente fluidos desde una edad muy temprana” (Palaiologou, 2016, p. 7).

Esta situación de confinamiento y comunicación únicamente *online* ha sido totalmente nueva, una experiencia diferente para todos, pero más aún para los niños. Esta situación se transformó en una experiencia de aprendizaje. Cómo interactúan, cómo actúa cada uno, qué comparte con los que le están viendo, qué pregunta a sus compañeros, qué canta, qué espera de los demás y de la maestra: ¿un cuento, un juego, un baile? Todas las videollamadas estaban enmarcadas en una pequeña rutina, y las propuestas ofrecían a los niños seguridad para poder mostrarse y expresarse, facilitando la interacción en un entorno diferente, curioso y atípico: a través de una pantalla donde se ven a los compañeros y la maestra en cuadritos pequeños.

El resultado de esta implementación demuestra que se ha mantenido una sensación de grupo, los niños esperaban en sus casas ese momento para verse, se saludaban con muestras de afecto e interactuaban en cada encuentro a distancia. En otras experiencias previas también se concluye que el uso de las videollamadas de Skype, dentro de las propias familias, permite a los miembros de estas familias crear espacios de transconectividad, aún estando en distancia temporal y geográfica (King-O’Riain, 2013), que “les ayuda a crear y mantener una conexión emocional” (King-O’Riain, 2015, p. 257). Debido a una relación constante, virtual pero semanal, se ha encontrado ese vínculo emocional entre niños que no son familia, sino “amigos” y “amigas” de la escuela, compañeros de aventuras.

Referencias

- Academia Americana de Pediatría. (2018). *Children and Media Tips from the American Academy Pediatrics*. Recuperado el 6 de junio de 2020 de <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/news-features-and-safety-tips/Pages/Children-and-Media-Tips.aspx>
- Aguilera Cuta, A. M. (2019). *Las tecnologías de la información en los menores de 2 a 6 años, un abordaje lúdico para incentivar el aprendizaje significativo*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Arnau, C. (2009). Skype en educación. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/166859>
- Assathiany, R., Guery, E., Caron, F. M., Cheymol, J., Picherot, G., Foucaud, P. y Gelbert, N. (2018). Children and screens: A survey by French pediatricians. *Archives de Pediatrie*, 25(2), 84-88.
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de-Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 92-104.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. y Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90.
- Busch, G. (2018). How Families Use Video Communication Technologies During Intergenerational Skype Sessions. En S. J. Danby, M. Flear, C. Davidson y M. Hatzigianni (Eds.), *Digital Childhoods* (pp. 17-32). Singapore: Springer.
- Byeon, H. y Hong, S. (2015). Relationship between television viewing and language delay in toddlers: Evidence from a Korea national cross-sectional survey. *PLoS one*, 10(3), e0120663.
- Comisión Europea. (2019). *DigComp: The European Digital Competence Framework*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=es&pubId=8203&furtherPubs=yes>
- Cook, K. C. y Grant-Davis, K. (2020). *Online education: Global questions, local answers*. New York, NY: Routledge.
- Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 21(6). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>

- Crego López, E. (2020). *El uso de las tecnologías en la primera infancia (0-3 años)* (Preprint). Valencia: Universitat de Valencia, Facultat de Psicologia.
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P. y González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, 14, 249 -273.
- Gértrudix Barrio, F. y Ballesteros Ávila, V. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49, a274.
- Gobierno de Chile. (2020). *Orientaciones al sistema de Educación Parvularia en contexto COVID-19*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. .
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242.
- Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 130-134.
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography: Paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104.
- Heider, K. G. (1975). What do people do? Dani auto-ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 31(1), 3-17.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Equipamiento y uso de TIC en los hogares. Año 2019*. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608
- Jurado Jiménez, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- King-O'Riain, R. C. (2013). Transconnective space, emotions and Skype: The Transnational Emotional Practices of Mixed International Couples in the Republic of Ireland. En T. Benski, y E. Fisher (Eds.), *Internet and emotions* (pp. 131-143). Londres, Reino Unido: Routledge.
- King-O'Riain, R. C. (2015). Emotional streaming and transconnectivity: Skype and emotion practices in transnational families in Ireland. *Global Networks*, 15(2), 256-273.
- Longhurst, R. (2013). Using Skype to mother: Bodies, emotions, visibility, and screens. *Environment and Planning D: Society and Space*, 31(4), 664-679.
- Martín-Bylund, A. y Stenliden, L. (2020). Closer to far away: transcending the spatial in transnational families' online video calling. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13.
- McClure, E. R., Chentsova-Dutton, Y. E., Barr, R. F., Holochwost S. J. y Parrott, W. G. (2015). "Facetime doesn't count": video chat as an exception to media restrictions for infants and toddlers. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 1-6.
- Morata Sanz, J. I. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, 28, 88-91.

- Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24.
- Pantaleoni, A. (2020). Francesco Tonucci: “No perdamos este tiempo precioso dando deberes”. *El País*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>
- Reuters Staff. (2020). Microsoft says Skype users surge 70% amid coronavirus outbreak. *Reuters*. Recuperado el 4 de junio de 2020 de <https://www.reuters.com/article/us-microsoft-skype/microsoft-says-skype-users-surge-70-amid-coronavirus-outbreak-idUSKBN21H2J7>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill.
- Sevillano García, M. L. y Rodríguez Cortés, R. (2013). Integración de las tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra (Spain). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 75-87.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona, España: Ático de los Libros.
- Unicef. (2020). *El nuevo coronavirus y el derecho a la educación*. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>
- Unión Europea. (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Zubizarreta, A. C. y Caldeiro, M. C. (2019). Móviles y primera infancia: análisis de una convivencia determinada por la cotidianidad. En P. de Casas Moreno, G. Paramio Pérez y A. Castro Zubizarreta (Coords.), *Educación y comunicación mediada por las tecnologías: tendencias y retos de investigación* (pp. 13-28). Sevilla, España: Egregius Ediciones.

Contribución autoral

a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

M. F. F. ha contribuido en a, b, c, d, e.

Editora científica responsable

Mag. Florencia de León