

## Desarrollo del lenguaje en preescolares: Experiencia de docentes peruanas en un contexto de pandemia

Adelaida Julia Cueva Espinoza, Edith Gissela Rivera Arellano,  
Helga Ruth Majo Marrufo, Carmen Patricia Tello Aguilar, Silvia  
Del Pilar Alza Salvatierra, Luzmila Lourdes Garro-Aburto

**Resumen:** El desarrollo del lenguaje en los infantes se logra mediante la interacción con sus pares en un contexto social permitiéndole adquirir habilidades cognitivas y lingüísticas para comprender el mundo que los rodea. El estudio tuvo como finalidad analizar las experiencias de docentes peruanas con respecto al desarrollo del lenguaje de estudiantes preescolares en el contexto de educación virtual debido a la pandemia. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico hermenéutico, centrado en cuatro categorías: Educación virtual, desarrollo del lenguaje, rol de la familia y perspectivas futuras de la educación preescolar. Las participantes fueron cinco docentes de nivel preescolar que trabajan en una escuela urbana de la ciudad de Lima-Perú, quienes fueron seleccionadas a través de un muestreo intencional. Se utilizó una entrevista en profundidad; estructurada en 15 interrogantes, enmarcadas en las categorías de análisis del estudio, siguiendo cuatro etapas: clarificación de los presupuestos, descriptiva, estructural y discusión. Durante la educación a distancia las docentes de preescolar han incorporado diversas estrategias virtuales para el desarrollo del lenguaje; sin embargo, las competencias lingüísticas no han sido las esperadas para la edad de los infantes en etapa escolar. La participación de las familias fue determinante en los logros o limitaciones de los procesos lingüísticos de los niños durante la pandemia. La educación virtual no fue suficientemente efectiva en el desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar en el contexto estudiado, evidenciándose limitaciones en la expresión oral y gestual, además de un repertorio limitado de palabras esperado para su edad.

**Palabras clave:** Educación a distancia; Estudiantes; enseñanza; Expresión oral; Lenguaje hablado.

**Language development in preschoolers: Peruvian teachers' experience in a pandemic context**

**Abstract:** Language development in infants is achieved through interaction with their peers in a social context allowing them to acquire cognitive and linguistic skills to understand the world around them. The purpose of this study was to analyze the experiences of Peruvian teachers regarding the language development of preschool students in the context of virtual education due to the pandemic. A qualitative study was conducted with a hermeneutic phenomenological design, focused on four categories: virtual education, language development, role of the family and future perspectives of preschool education. The participants were five preschool teachers working in an urban school in the city of Lima-Peru, who were selected through a purposive sampling. An in-depth interview was used; structured in 15 questions, framed in the categories of analysis of the study, following four stages: clarification of assumptions, descriptive, structural and discussion. During distance education, preschool teachers have incorporated several virtual strategies for language development; however, linguistic competencies have not been as expected for the age of infants in the school stage. The participation of families was determinant in the achievements or limitations of children's linguistic processes during the pandemic. Virtual education was not sufficiently effective in the development of language in preschool children in the context studied, evidencing limitations in oral and gestural expression, in addition to a limited repertoire of words expected for their age.

**Keywords:** Distance education; Students; Teaching; Oral expression; Spoken language.

## 1. Introducción

En el escenario escolar, las capacidades cognitivas y lingüísticas evolucionan en el niño al interactuar con su docente a través de estrategias como conversaciones, asambleas grupales, imitaciones, preguntas, reformulaciones, narraciones, lecturas de imágenes, dramatizaciones y sectores de juego (Abril-Lancheros, 2021), por ello, las actividades que la fomentan son fundamentales en el preescolar (Camus et al., 2020; Velarde, 2020; Uribe-Hincapié et al., 2019).

Con la llegada de la pandemia por la COVID-19, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje fueron reemplazadas por las aulas virtuales en el hogar (Almenara, 2021), situación que limitó la posibilidad de desarrollar interacciones sociales entre los estudiantes (Zablosky, 2021). En el caso de los preescolares, la incorporación al sistema de educación virtual interrumpió abruptamente el desarrollo de habilidades lingüísticas al ser privados de los espacios de interacción social que promueven el aprender jugando y la comunicación con sus pares (Charney et al., 2021). Asimismo, en este escenario los docentes tuvieron que desarrollar sus competencias digitales y crear estrategias para una educación a distancia adecuadas a la edad de los infantes (Abuabara-Franco et al., 2020; Laverick et al., 2020).

En la educación virtual de estudiantes de preescolar, ha sido indispensable la interacción docente-estudiante mediante procesos empáticos y socioafectivos. En países como Holanda, Suecia y Alemania, los gobiernos impulsan la atención a la población infantil enfocados en el fortalecimiento del lenguaje, la enseñanza del idioma, la comunicación e interacción social y la evolución cultural, evitando de esta manera las dificultades con la inserción social y el desarrollo del lenguaje en infantes (Hiroko & Rizu, 2021). En España, el sector educación está respaldado por una legislación que garantiza que se priorice el desarrollo de las competencias lingüísticas: hablar, leer, escuchar, y escribir, impulsando la producción oral en diferentes ámbitos lo que permite a los infantes manifestar sus pensamientos, vivencias, conocimientos y emociones (Vega et al., 2017).

En Sudamérica, Argentina ha manifestado interés en el desarrollo del lenguaje como base para el aprendizaje de la lectura y escritura (Sartori et al., 2020); en Colombia se considera la lectoescritura como una habilidad cognitiva y lingüística compleja, ya que exige la recuperación de la información semántica y sintáctica del lenguaje escrito que procede del almacén léxico individual adquirido en las primeras etapas del desarrollo (Hoyos & Gallego, 2017).

Para hacer frente a esta crisis sanitaria, el gobierno peruano emite la RVM N° 097-2020-MINEDU en la cual se establece las orientaciones y lineamientos para una educación a distancia a través de implementación de la plataforma “Aprendo en Casa” y la transmisión de las clases por canales televisivos (Minedu, 2020). Además, se hizo uso de plataformas virtuales (Meet y Zoom) y aplicativos de WhatsApp (Fusté, 2021), las cuales por sí mismas no tienen la capacidad de proporcionar los recursos textuales y comunicativos necesarios para fomentar el desarrollo lingüístico en ausencia de una adecuada mediación docente. En el nivel preescolar, esta forma de educar limita el contacto visual, la observación de expresiones faciales, la calidez emocional, gestos, posturas y lenguaje corporal inherentes a la comunicación verbal y no verbal básicas en la construcción lingüística (Cascales & Carrillo, 2020; Crescenza et al., 2021; Crespo-Cárdenas & Cárdenas-Cordero, 2021; Garía et al., 2021).

Esta nueva forma de educar, trajo consecuencias en la población infantil peruana, quienes presentan grandes problemas relacionadas al desarrollo del lenguaje, evidenciándose un vocabulario pobre, dificultades en la pronunciación de palabras y debilidades en la expresión de vivencias, conocimientos, intereses, necesidades y limitaciones para mantener el hilo temático en una conversación (Tasayco & Samamé, 2021). Según el Currículo Nacional, se espera que los infantes de preescolar desarrollen progresivamente su lenguaje mediante la interacción con las personas, con una pronunciación entendible que le permita expresar espontáneamente sus emociones y pensamientos. Enriqueciendo de esta manera su vocabulario de uso frecuente (Minedu, 2016).

El estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de docentes peruanas con respecto al desarrollo del lenguaje en preescolares en el contexto de educación virtual durante a la pandemia.

## 2. Metodología

Es un estudio fenomenológico- hermenéutico, orientado a efectuar la interpretación de las experiencias subjetivas de las docentes y su posterior análisis. Las participantes fueron cinco (5) docentes peruanas de preescolar de Lima: dos (2) docentes de niños de cinco años, una (1) docente de niños de cuatro años y dos (2) docentes de niños de tres años; seleccionadas mediante un muestreo intencional (Mendieta, 2015); además de su disposición de participar en la investigación. Como criterios de inclusión su pertenencia como docentes en nivel preescolar con más de 10 años de experiencia y haber desarrollado sus clases en una educación a distancia durante la COVID-19.

Se aplicó entrevistas en profundidad a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, utilizando como instrumento una guía de 15 preguntas en la cual se abordaron cuatro categorías temáticas: Educación virtual, desarrollo del lenguaje, rol de la familia y perspectivas futuras de la educación preescolar. La recolección de la información se realizó durante los meses de setiembre y octubre del 2021.

Se planificó el procedimiento del estudio en cuatro etapas: 1) etapa de clarificación de los presupuestos, se consideró como punto de partida los referentes empíricos y teóricos que permitieron la delimitación del objetivo, así como las categorías temáticas a considerar en la entrevista; 2) etapa descriptiva, se desarrolló mediante cuatro procesos: a) se definió la metodología, la técnica y los aspectos éticos adecuados para la investigación; b) se elaboró el guion de preguntas para la entrevista a profundidad; c) se elaboraron cartas de consentimiento informado para las participantes; d) se aplicaron las entrevistas, mediante la plataforma Zoom y teléfono móvil, donde se grabaron las respuestas de las participantes.; 3) etapa estructural, se ordenaron los resultados del corpus textual obtenido en las entrevistas, siguiendo los protocolos establecidos: a) se delimitó la información; b) se codificó y categorizó la información del corpus textual; mediante el procedimiento de saturación teórica, en torno a las categorías y subcategorías previas y subcategorías emergentes; asimismo, para el análisis de los resultados se realizó la triangulación de datos; c) se realizó la verificación de la pertinencia y objetividad de la información; d) se procedió a socializar los resultados con las docentes participantes.; 4) etapa de discusión, se realizó mediante un análisis reflexivo de los resultados obtenidos, las cuales fueron interpretados y contrastados con otras investigaciones para hallar convergencias, divergencias y nuevos aportes (Martínez, 2004).

## 3. Resultados y discusión

Se presentan los resultados en función a las categorías y subcategorías establecidas a priori en el estudio, las cuales fueron analizadas mediante la triangulación de datos, se detallan a continuación.

### 3.1 Educación virtual

En esta categoría se analizó las experiencias de las docentes en relación con la educación virtual en tiempos de pandemia, tomando en cuenta la necesidad de los docentes de adaptarse a un contexto de virtualidad para desarrollar las clases en línea, lo cual exigió capacitarse y mejorar sus competencias digitales para desempeñarse con efectividad. A pesar de haber sido un proceso complicado adaptarse a la virtualidad, las docentes consideran que ha sido una experiencia positiva y gratificante:

En esta área virtual para mí ha sido un poco dificultosa para hacer la conexión con mis niños y los padres de familia, pero me sirvió de mucho aprender muchas cosas y conocer la parte virtual, porque desconocía bastante, (...) es una experiencia muy bonita (Gilma).

Moura et al. (2021) refieren que las transformaciones en el ámbito educativo durante la pandemia por la COVID-19 han sido abruptas, siendo determinante en esta situación el manejo incipiente de las tecnologías digitales.

He aprendido el uso de las TIC, una nueva experiencia para mí y no ha sido fácil tratar de buscar en Google; gracias a ello estoy haciendo que mis niños tengan un buen aprendizaje virtual (Dina).

En este contexto de virtualidad, el gobierno peruano ha implementado la estrategia “Aprendo en Casa”; con la finalidad de que los docentes consulten para programar sus clases y que los padres de familia puedan orientar a sus hijos en la tarea escolar. Esta estrategia promovió la transmisión de las clases por televisión y radio a nivel nacional para los estudiantes del sector público. Al respecto, Canese et al. (2021)

señalan que los docentes desarrollan con autonomía las estrategias de enseñanza - aprendizaje en línea, considerando diversas actividades adaptadas a las características específicas de sus estudiantes, y así se ha evidenciado en las entrevistas:

Ahora estoy trabajando con niños de 5 años del aula pollitos. Tengo a cargo 32 niños. Ven el programa “Aprendo en Casa”, luego envié las preguntas en un link para que ellos entren a la plataforma del Meet y ya los niños envían sus evidencias a las 4 y a las 5 hago lo que es la retroalimentación (Dina).

Utilizo canciones, juegos, así con materiales didácticos para llamar su atención utilizo dramatizaciones con objetos, también hago imitaciones de canciones (...) Trato de buscar estrategias que van a motivar a ellos para que escuchen en la clase (Gilma).

Las docentes entrevistadas coinciden en señalar que los estudiantes participan del desarrollo de las clases a través de las plataformas virtuales en compañía de un adulto, debido a su edad y a lo novedoso de la modalidad. Si bien la implicación del adulto es fundamental en el proceso educativo, también conllevó algunas limitaciones; dado que, las actividades de los padres abarcan gran parte del día, los estudiantes que requerían de su apoyo, ingresaban solo algunos días de la semana, generando interrupción de la continuidad de las clases. Otra problemática que enfrentaron fue que gran parte de las familias tenían un solo celular que compartían con sus hijos en edad escolar, limitando el tiempo de conexión para recibir los contenidos; sumado a ello, demostraban pocos conocimientos en el manejo de las tecnologías. La existencia de brechas digitales limitaron el acceso y el uso de las TIC a gran parte de los estudiantes (Garía et al., 2021).

Las participantes refieren que los procesos de evaluación y retroalimentación son realizados a través de llamadas telefónicas, video llamadas y la plataforma Meet, cada una empleando sus propias estrategias para registrar los avances de cada niño:

La evaluación la realizo a través de la retroalimentación a cinco niños por día y lo anoto en cuadro de registro y análisis de evidencias para luego pasar a mapa de calor (Aste).

Nos conectamos para hacer la retroalimentación, niño por niño ya también mis niños me conocen ya también hay facilidad de comunicarse conmigo y ya hay esa confianza que antes no lo tenían (Gilma).

Los padres de familia también participan de este proceso evaluativo, ya que deben enviar las producciones académicas al WhatsApp de las docentes para que sean revisadas, analizadas, interpretadas, valoradas y registradas en una ficha de análisis e instrumento de evaluación. Durante este proceso las docentes interactúan con los niños en un ambiente de confianza, motivándoles a brindar sus opiniones y los criterios que han usado para resolver los retos del día.

(...) envían sus trabajos. Las evidencias ya las he revisado, analizo, interpreto, llamo a los niños para preguntarles sus opiniones, criterios que han usado para resolver los retos, qué es lo que más les gustó (...) y cuando necesito verlos, por video llamada (Victoria).

La ejecución de la evaluación formativa frecuente y los procedimientos de la retroalimentación colectivizada benefician los saberes y elevan la evolución de las capacidades y destrezas de los preescolares (Canese et al., 2021; Villamizar, 2021); por ello es clave que aun en la virtualidad, las docentes realicen registros evaluativos continuos y retroalimentaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las estrategias llevadas a cabo por las maestras en este contexto, algunos niños aún se muestran tímidos durante la educación virtual, lo cual permite afirmar que la educación preescolar mediante la virtualidad presenta limitaciones al no sustituir la mediación niño-docente.

### 3.2 Desarrollo del lenguaje

Las participantes reportan que gran parte de los niños presentan inadecuada pronunciación de palabras, poca fluidez en las conversaciones y un limitado repertorio lingüístico que no se relaciona con el desarrollo del lenguaje para su edad. En general les cuesta respetar su turno para hablar y mantener una escucha activa.

(...) Su vocabulario es pobre, no corresponde a su edad, también cuando pronuncia las palabras trabadas (Dina).

He notado que de mis 30 niños que tengo, la cuarta parte tiene problemas de lenguaje y estoy tratando de apoyarlos en eso y este contexto de la pandemia está afectando. (...), el tema de la virtualidad es poco favorable para la interacción (Pilar).

No verbalizan de manera adecuada, no pronuncian claro las palabras o no se les comprende bien, un vocabulario no acorde a su edad, no mantienen el hilo temático en una conversación porque los padres les dicen al oído (Victoria).

Las dificultades en los infantes refieren la entrevistadas, es consecuencia en gran parte de la educación virtual, la cual limita que los niños interactúen con sus pares en el ambiente escolar disminuyendo sus posibilidades de socialización. En la etapa preescolar es fundamental la socialización entre infantes para promover el uso del lenguaje vinculado a las emociones y necesidades; sin embargo, este espacio no se puede lograr durante una educación virtual; es necesario explotar al máximo el contexto virtual y reforzar las oportunidades de socialización en el hogar para fortalecer la expresión oral en sus hijos (Fusté, 2021).

Otra dificultad presentada es la sobreprotección de las familias y el inadecuado acompañamiento durante las clases, lo cual influye en el desarrollo de la autonomía habilidad básica en la formación lingüística.

Son muy sobreprotegidos, por eso también no los dejan desarrollar bien su expresión oral. Ya les dije a las mamás que dejen a los niños que se expresen solos y desarrollen su autonomía, pero eso solo son un 10% de los niños; algunas mamás se dedican en ayudar en su pronunciación (Gilma).

Para desarrollar el lenguaje en preescolares, las docentes entrevistadas utilizan diversas estrategias como actividades lúdicas, musicales y el “cuenta cuentos” que motivan al niño disfrutar de ellas.

Con ellos elaboro tambor, quena, platillos, guitarra, les hago cantar con esos instrumentos para que puedan mejorar su vocabulario. Acompaña la canción con movimientos, beneficiando su motricidad. Lleno en botellas las semillitas para que escuchen el sonido y lo pronuncien (Gilma).

Desarrollan su lenguaje a través de poesías, trabalenguas, cuentos. Todo ese material yo envié al padre de familia y explican a los niños a través de imágenes y los padres de familia graban y me envían como evidencia (...) (Aste).

Cabe resaltar que es fundamental la participación en las asambleas infantiles para que manifiesten sus opiniones sobre temas de su interés y de coyuntura, interactuando en un diálogo permanente entre la docente y sus compañeros. Por otro lado, las actividades de rutina, según describen las docentes, es esencial para desarrollar el lenguaje, debido a que los infantes participan expresando un saludo diario, indicando la fecha del día, cómo está el clima, mencionando los protocolos de bioseguridad, entre otros.

También desarrollan su lenguaje cuando interactuamos sus actividades permanentes todos los días en la mañana que termina el programa “Aprendo en Casa”. También me responden por audio las preguntas que realizo del programa (Dina).

Las docentes motivan a los niños a ingresar a los materiales virtuales que han sido compartidos en YouTube, páginas educativas en Facebook y bibliotecas en línea para proporcionar una mayor cantidad de estrategias basadas en imagen y sonido, pero no hay suficiente acceso a éstas por las limitaciones presentadas durante la pandemia. Al respecto, Álvarez-Herrero et al. (2021) enfatizan en el potencial que tienen estas plataformas en la comunicación y el aprendizaje de los niños, siempre con el apoyo de las familias.

### 3.3 Rol de la familia

En el desarrollo educativo de los infantes durante la pandemia se ha logrado promover la capacidad de argumentar, narrar y explicar sobre sus experiencias, contando con el apoyo de sus familias, quienes han tenido que capacitarse sobre tecnologías y diversos temas para apoyar a sus hijos (Fernández, 2021; Alsina et al., 2021).

Los padres y madres de los preescolares asumieron un rol de maestros en sus hogares, participando junto con sus hijos en actividades como canciones, lecturas, rimas, poesías, contar cuentos, experimentos musicales y literarios, además de ver las clases impartidas por televisión, con la finalidad de contribuir en el desarrollo integral de niño y en particular de su lenguaje. El 86% de padres de familia considera que las escuelas en la educación a distancia les ofrecen la oportunidad de involucrarse en las actividades académicas de sus hijos (Porter-Deal & Webb, 2020). Contrario a esto, el estudio de Díez-Gutiérrez & Gajardo-Espinoza (2020) reveló que los niños no recibieron un acompañamiento adecuado de sus familias,

no contaban con un espacio adecuado para el estudio y carecieron de recursos necesarios para el desarrollo de las clases virtuales.

Referente al rol activo de las familias, las entrevistadas mencionan que fue necesario generar orientaciones a los padres a fin de establecer acuerdos sobre su participación y compromiso durante el desarrollo de las clases virtuales. Para este logro las docentes acudieron a las llamadas por teléfono, mensajes de textos, felicitaciones por su responsabilidad; todo ello con la finalidad de sensibilizar su participación y evitar la deserción escolar.

Bastante converso con ellos, (...) y siempre les agradezco por ser padres responsables, por estar pendientes a sus niños, a pesar de toda la necesidad, a pesar de todo problema que hay en la familia y siempre continuamente estoy llamando para saludarles a la familia y eso me resulta bastante (Aste).

Es la comunicación con los padres de familia, la realización de talleres con el fin de que podemos conocernos interactuar diariamente también incentivar con los iconos de felicitación (Dina).

Es fundamental para el logro de los objetivos planteados, orientar en estrategias a las familias en reuniones grupales sobre la importancia de dejar a los niños expresar sus pensamientos y sentimientos sin temor, y, sobre todo tener mucha paciencia.

Primero llamo a reunión a los padres para orientarles cómo deben trabajar, para que ellos dejen que ellos mismos trabajen, que les den pautas (Gilma).

Son orientaciones verbales, orientaciones también escritas porque les enseño como educar a sus hijos como orientar a sus hijos para que se expresen (Pilar).

La orientación que se les ha dado a los padres es que dialoguen de manera adecuada, no utilizando diminutivos y que hagan el uso de la lectura (...) y que busquen un cuento o una adivinanza para que puedan verbalizar (Victoria).

Según se observa, las docentes han tomado mucho interés en que las familias se involucren en el proceso, asumiendo así un rol facilitador del trabajo que se lleva a cabo en el hogar. En este mismo sentido, Alsina et al. (2021) y Amaya-López (2020) coinciden en afirmar que los docentes deben orientar a los padres de familia, invitándolos a reflexionar y asumir compromisos que garanticen su permanencia durante el desarrollo de las clases.

El esfuerzo de las docentes ha sido vital para que los padres de familia se comprometan en el desarrollo de sus hijos; sin embargo, algunas familias no contribuían en el desarrollo del lenguaje de sus hijos y esto se observaba durante las clases virtuales cuando los niños se conectaban y los padres participaban para brindarles las respuestas a las interrogantes planteadas, interrumpiendo de esta manera la interacción con la docente.

Una preocupación de las docentes fue el manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los padres de familia, sin embargo, se reporta que esto no fue un inconveniente.

Parece mentira, pero los padres de familia manejan muy bien sus herramientas tecnológicas, pero yo envío todo listo para facilitarles en realizar sus actividades (Pilar).

Las docentes participantes refieren que tuvieron que desarrollar talleres para explicar las funciones de cada una de las herramientas tecnológicas que se utilizarían en clases como Zoom, Meet o You Tube. Por otro lado, se les invitaba constantemente visitar la página de “Aprendo en Casa”, para revisar los contenidos y descargar los materiales necesarios para las clases.

### 3.4 Perspectivas futuras de la educación preescolar

Básicamente las docentes afirman que continuarán capacitándose en las tecnologías para educar en un futuro en el cual la virtualidad será requerida, aun y cuando anhelan regresar a las clases presenciales con sus estudiantes. En la investigación de Ballén et al. (2021) se demostró que las docentes tienen perspectivas futuras al desarrollo de un modelo flexible de la educación híbrida, donde se combine la educación presencial y remota a través del uso de las TIC.

Las docentes consideran que es necesario continuar trabajando para fortalecer el apoyo de las familias en el hogar, el cual es fundamental no solo en el contexto virtual sino como apoyo a los procesos educativos en educación preescolar.

Sería que al término del año escolar los padres hayan entendido lo importante que es la etapa preescolar y que tengan en cuenta que los niños aprenden jugando y a base de estilos que logren desenvolverse de manera autónoma y que el futuro no solo depende de cómo avance la tecnología, sino que también se pueda considerar las habilidades de los estudiantes (Dina).

Yo quiero empezar las clases presenciales ya que las clases virtuales no son convincentes ya que muchos de los padres hacen las tareas de los niños y no los orientan (Victoria).

Desde este punto de vista, se plantea la necesidad de retornar a la presencialidad para lograr el verdadero desarrollo de los infantes.

Bueno sería restaurar, por ejemplo, los espacios que han quedado de los niños de lograr un 100% en las competencias y capacidades. Después sería fomentar la retroalimentación en ellos y también en la parte emocional hay que trabajar mucho en el manejo de emociones (Dina).

Finalmente, se expresa que todo se normalizará, pero se continuarán poniendo en práctica los protocolos de bioseguridad al regreso a clases con la finalidad de seguir cuidando a los infantes de la COVID-19. También consideran que ningún niño debe perder la oportunidad de educación, porque es su derecho, y para promoverlo, desde su posición de docentes, favorecerán su participación poniendo su servicio a la comunidad educativa.

## 4. Conclusiones

Educar durante la pandemia, mediante la virtualidad, fue un proceso difícil para las docentes de preescolar, quienes tuvieron que aprender a manejar herramientas tecnológicas para desarrollar las clases, encontrando como principal limitación las desigualdades en el acceso a la tecnología, lo que conllevó a que el aplicativo de WhatsApp fuese el medio más utilizado para comunicarse con sus estudiantes. A pesar de haber enfrentado dificultades en esta educación virtual, las docentes implementaron estrategias creativas para interactuar con sus estudiantes, tales como actividades lúdicas, musicales y corporales, ganándoles espacios de confianza para permitirles expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos clave en el desarrollo del lenguaje.

La interacción del infante con su familia, pares y escuela es un elemento fundamental en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, las clases virtuales no favorecieron el intercambio comunicativo que requieren los preescolares para el desarrollo de los conceptos lingüístico, evidenciándose limitaciones en su expresión oral y gestual; además, de un bajo repertorio de palabras esperado para su edad. Esto debido a la ausencia la relación de mediación docente-alumno que se vio limitada por las plataformas tecnológicas que dificultan el intercambio emocional y social necesario en el desarrollo del lenguaje en preescolares.

Frente a esta realidad, las maestras consideran que las familias constituyen un aliado fundamental en el proceso de desarrollo educativo durante la pandemia; por tal motivo fueron concientizadas sobre su responsabilidad, compromiso y tolerancia mediante reuniones realizadas por las docentes. A pesar de todas estas orientaciones, las maestras observaron que muchas de las familias sobreprotegen a sus hijos, brindando un acompañamiento insuficiente durante las clases virtuales, la cual repercute en el desarrollo de habilidades básicas de los niños y queda evidenciado en las limitaciones en las competencias lingüísticas esperadas para las edades de los niños.

En consecuencia, para el desarrollo del lenguaje en estudiantes de preescolar es necesario generar espacios de interacción niño-niño y niño-docente con la implicación de actividades pedagógicas donde se estimulen sus sentidos con un adecuado disfrute al momento de realizarlo; situación que no se pudo experimentar en una educación virtual.

## 5. Referencias

Abuabara-Franco, E., Bohórquez-Rivero, J., Restom-Arrieta, J., Uparella-Gulfo, I., Sáenz-López, J., & Restom-Tinoco, J. (2020). SARS-COV-2 infection and COVID-19 disease: A literary review. *Salud Uninorte*, 36(1), 196–230. <https://doi.org/10.14482/sun.36.1.616.211>

Abril-Lancheros, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28), 188–205. <https://doi.org/10.15765/PNRM.V15I28.1823>



- Almenara, J. C. V. (2021). And COVID-19 transformed the educational system: reflections and experiences to learn. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6(15), 218–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.46661/ijeri.524>
- Alsina, Á., Cornejo-Morales, C., & Salgado, M. (2021). ¿Cómo, para qué y sobre qué se argumenta en el marco de la probabilidad intuitiva? Un estudio de caso múltiple en Educación Infantil. *Paradigma*, XLII(1), 285–312. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2021.p285-312.id1026>
- Álvarez-Herrero, J., Martínez-Roig, R., & Urrea-Solano, M. (2021). Uso de las tecnologías digitales en educación infantil en tiempos de pandemia. *Campus Virtuales*, 10(2), 165–174. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=18015d81-364d-4001-ac11-ab98de4f73cb%40sdc-v-sessmgr03>
- Amaya-López, L. F. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24), 1–9. <https://doi.org/10.21892/01239813.492>
- Ballén, O. A., Baquero, L. A., Padilla, M. J., & Bernal, D. F. (2021). Balance de la pandemia: posibles lecciones aprendidas para el sector educativo en Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, 41, 41–55. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2575>
- Camus, A., Resina, P., & Aparici, M. (2020). Discurso narrativo en población infantil con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: perfil y estimulación. *Llengua Societat i Comunicació*, 18, 32–40. <https://doi.org/10.1344/lsc-2020.18.4>
- Canese, V., Mereles, J. I., & Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(24), 41–63. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Cascales, A., & Carrillo, M. E. (2020). Desarrollo del lenguaje y el uso de las TIC en escuelas infantiles: percepción de los docentes : Language development and the use of ICT in children's schools: teachers' perception. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35(2), 71-86. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2337>
- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 73. <https://doi.org/10.7203/REALIA.26.18078>
- Crespo-Cárdenas, V., & Cárdenas-Cordero, N. (2021). Storytelling como estrategia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar el lenguaje en Educación Inicial mediante cuentos. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 122-137. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.475>
- Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2021). Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Communication and Language Skills in Children. In *Otolaryngology - Head and Neck Surgery (United States)* (Vol. 165, Issue 1, pp. 1–2). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/0194599820978247>
- Díez- Gutiérrez, E., & Gajardo- Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 34. <https://doi.org/10.17583/REMIE.2020.5604>
- Fernández, M. R. (2021). Pandemic natives: Preschoolers' remote learning during covid-19 confinement. *Estudios Sobre Educación*, 41, 49–70. <https://doi.org/10.15581/004.41.010>
- Fusté, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas de Educación*, 14(1), 52–72. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204>
- Garía, L., García, I., de la Mano, P., Díaz, C., & Martínez, J. (2021). Atención temprana en tiempos de Covid-19: investigar la/s realidad/es de la teleintervención en las prácticas centradas en la familia. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 1, 75–117. <https://doi.org/10.14201/SCERO202152E75117>
- Hiroko, S., & Rizu, I. (2021). Network for Supporting Education of Foreign Children During Covid-19 Language Assessments as a Tool For Promoting Community Integration. *Acta Linguistica Asiatica*, 11(2), 33–50. <https://doi.org/10.4312/ALA.11.2.33-50>
- Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>



- Laverick, D., Paquette, K., & Sibert, S. M. (2020). Virtual Reality Experiences as an Instructional Strategy for Promoting Comprehension. *Reading Improvement*, 57(4), 173–179.  
[https://widgets.ebscohost.com/prod/customlink/proxify/proxify.php?count=3&encode=0&proxy=https%253A%252F%252Fwww.sp.senac.br%252Fjsp%252Flogin%252Flogin%253FdestinoST%253D&find\\_1=http&replace\\_1=https&find\\_2=ip&replace\\_2=url&find\\_3=https&replace\\_3=https&t](https://widgets.ebscohost.com/prod/customlink/proxify/proxify.php?count=3&encode=0&proxy=https%253A%252F%252Fwww.sp.senac.br%252Fjsp%252Flogin%252Flogin%253FdestinoST%253D&find_1=http&replace_1=https&find_2=ip&replace_2=url&find_3=https&replace_3=https&t)
- Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, 1–11. <https://departamento.pucp.edu.pe/educacion/publicacion/interculturalidad-66/>
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.  
[https://www.academia.edu/29811850/Ciencia\\_y\\_Arte\\_en\\_La\\_Metodologia\\_Cualitativa\\_Martinez\\_Miguel\\_PDF](https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF)
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Minedu. (2016). Programa curricular de Educación Inicial. Ministerio de Educación Del Perú.  
[http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/Programa\\_curricular\\_de\\_educacion\\_Inicial.pdf](http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/Programa_curricular_de_educacion_Inicial.pdf)
- Minedu. (2020). Resolución Viceministerial 053-2022-MINEDU. Ministerio de Educación.  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/584173-097-2020-minedu>
- Moura, M., Luderitz, M., & Real, J. (2021). El “desierto digital”: repercusiones de la COVID-19 en la Educación en España y Brasil. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 24(2), 181–191.  
<https://doi.org/10.6018/REIFOP.470951>
- Porter-Deal, S., & Webb, S. B. (2020). The involvement of army parents in the education of their children in middle school. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 27(2), 39–54.  
<https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/V27I02/39-54>
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O., & StrasserKatherine. (2020). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en el Nivel Inicial. *Nueva Revista Del Pacifico*, 73, 356–377. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762020000200356>
- Tasayco, P., & Samamé, A. (2021). El Programa “Comunicándonos” para mejorar el vocabulario expresivo de los niños. *Espí-ritu Emprendedor TES*, 5(1), 110–129. <https://doi.org/10.33970/eetes.v5.n1.2021.248>
- Uribe-Hincapié, R., Montoya-Marín, J., & García-Castro, J. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471–486. <https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.3.7>
- Vega, F., Gracia, M., Domeniconi, C., & Benitez, P. (2017). Valoración de la enseñanza de la lengua oral en el aula: uso de la herramienta EVALOE en Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 12(2), 1085–1103. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9125>
- Velarde, L. (2020). La teoría del lenguaje de Vygotsky y la filosofía del espíritu de Hegel. *Arboles y Rizomas. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.35588/ayr.v2i1.4088>
- Villamizar, M. D. L. Á. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V45I1.42861>
- Zablosky, E. E. (2021). Coronavirus y educación: Un año después. In *Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA) Vol. 806*. [http:// www.econstor.eu](http://www.econstor.eu)

#### Adelaida Julia Cueva Espinoza

Universidad César Vallejo, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-8289-7303>  
[julia39.adela@gmail.com](mailto:julia39.adela@gmail.com)



#### Edith Gissela Rivera Arellano

Universidad César Vallejo, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-3712-5363>  
[gissela545@gmail.com](mailto:gissela545@gmail.com)



#### Helga Ruth Majo Marrufo

Universidad César Vallejo, Perú  
<https://orcid.org/0000-0002-5557-4269>  
[HMAJO@ucv.edu.pe](mailto:HMAJO@ucv.edu.pe)



**Carmen Patricia Tello Aguilar**

Universidad César Vallejo, Perú  
 <https://orcid.org/0000-0003-4801-2580>  
 [ctello@ucv.edu.pe](mailto:ctello@ucv.edu.pe)

**Silvia Del Pilar Alza Salvatierra**

Universidad César Vallejo, Perú  
 <https://orcid.org/0000-0002-7075-6167>  
 [salzas@ucv.edu.pe](mailto:salzas@ucv.edu.pe)

**Luzmila Lourdes Garro-Aburto**

Universidad César Vallejo, Perú  
 <https://orcid.org/0000-0002-9453-9810>  
 [lgarro@ucv.edu.pe](mailto:lgarro@ucv.edu.pe)

**Data de envío:** Septiembre, 2022

**Data de evaluación:** Noviembre, 2022

**Data de publicación:** Diciembre, 2022