Revista Científica Estudios e Investigaciones
digital ISSN 2523-6113 - print ISSN 2310-3507

Artículo Original

Percepción docente sobre las dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia en la educación inicial de Coronel Oviedo, Paraguay (2020–2021)

Teachers' perceptions of language dimensions in the context of distance education in early childhood education in Coronel Oviedo, Paraguay (2020–2021)

Fulvia Dure de Irala[1]

1 Ministerio de Educación y Ciencias. Asunción, Paraguay.
Correspondencia: lic.fulviadureirpy@gmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo describir la percepción de docentes de Educación Inicial sobre las dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia desarrollada durante el periodo 2020–2021 en Coronel Oviedo, Paraguay. Se empleó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. Participaron 42 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario estructurado que incluyó ítems con escala ordinal tipo Likert de cinco categorías para valorar las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática, además de preguntas con escalas de respuesta diferenciadas y dos preguntas abiertas. La validez de contenido fue examinada mediante juicio de tres expertos y se realizó una prueba piloto con cinco docentes. La consistencia interna global reportada para el instrumento alcanzó un alfa de Cronbach de 0,87. El procesamiento de los datos se efectuó mediante estadística descriptiva con SPSS versión 25. Los resultados mostraron diferencias en las valoraciones docentes entre las dimensiones lingüísticas: la dimensión pragmática presentó la media más elevada (M = 4,7; DE = 0,54), seguida de la fonológica (M = 4,1; DE = 0,85), mientras que la sintáctica (M = 3,4; DE = 0,78) y la semántica (M = 3,2; DE = 0,92) obtuvieron puntuaciones inferiores. Asimismo, la conectividad limitada y la falta de dispositivos constituyeron el principal obstáculo reportado (52,4%), seguidas de la falta de apoyo o mediación familiar (28,6%). Los hallazgos describen diferencias en las valoraciones docentes sobre las dimensiones del lenguaje durante la educación a

Editor Responsable: Mónica Ruoti.
Universidad Iberoamericana, Asunción Paraguay.
Email: editorial_rcei@unibe.edu.py

Recibido: 08/05/2026
Revisado: 21/07/2026
Aceptado: 20/10/2026

Publicado en acceso abierto.
Licencia Creative Commons.

distancia, sin permitir establecer efectos causales ni modificaciones objetivas del desarrollo lingüístico infantil.

Palabras clave educación inicial, lenguaje, educación a distancia, percepción docente, tecnologías educativas.

Abstract This study aimed to describe the perceptions of early childhood education teachers regarding language dimensions in the context of distance education implemented during 2020–2021 period in Coronel Oviedo, Paraguay. A quantitative approach was employed, with a descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional design. Forty-two teachers participated, selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a structured questionnaire which included items with a five-category ordinal Likert-type scale to assess the phonological, semantic, syntactic, and pragmatic dimensions, in addition to questions with differentiated response scales and two open-ended questions. Content validity was examined through the judgment of three experts, and a pilot test was conducted with five teachers. The overall internal consistency reported for the instrument reached a Cronbach's alpha of 0.87. Data were processed using descriptive statistics with SPSS version 25. The results showed differences in teachers' ratings across linguistic dimensions: the pragmatic dimension obtained the highest mean (M = 4.7; SD = 0.54), followed by the phonological dimension (M = 4.1; SD = 0.85), while the syntactic (M = 3.4; SD = 0.78) and semantic (M = 3.2; SD = 0.92) dimensions obtained lower scores. Likewise, limited connectivity and lack of devices were the main obstacles reported by teachers (52.4%), followed by insufficient family support or mediation (28.6%). The findings describe differences in teachers' ratings of language dimensions during distance education; without allowing the establishment of causal effects or objective changes in children's linguistic development.

Keywords early childhood education, language, distance education, teachers' perceptions, educational technology.

Introducción

El desarrollo del lenguaje durante la primera infancia constituye un proceso fundamental para la comunicación, la interacción social y la construcción progresiva de aprendizajes. En esta etapa, el lenguaje no se limita a la adquisición de vocabulario, sino que comprende diferentes dimensiones relacionadas entre sí, entre ellas la fonológica, la semántica, la sintáctica y la pragmática. Estas dimensiones se desarrollan en estrecha relación con las experiencias de interacción que los niños mantienen con adultos y pares, así como con las oportunidades educativas que se generan en los diferentes contextos de aprendizaje (Bruner y Watson, 1983; Halliday, 1975; Vygotsky, 1978).

La educación inicial constituye, en este sentido, un espacio particularmente relevante para favorecer experiencias comunicativas intencionadas, mediante actividades de conversación, narración, escucha, intercambio de ideas, ampliación del vocabulario y participación en situaciones sociales significativas. La interacción cotidiana entre docentes y niños permite crear oportunidades para utilizar el lenguaje con diferentes propósitos comunicativos, al tiempo que las experiencias pedagógicas contribuyen a la construcción progresiva de significados y estructuras lingüísticas. Desde esta perspectiva, las condiciones en que se desarrolla la enseñanza pueden adquirir especial relevancia durante los primeros años de vida.

Esta situación adquirió particular complejidad durante la pandemia por COVID-19, cuando el cierre de las instituciones educativas obligó a trasladar, en un periodo relativamente breve, numerosas actividades pedagógicas desde los espacios presenciales hacia modalidades de educación a distancia. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, señalaron que la crisis educativa generada por la pandemia afectó la continuidad de los procesos educativos en América Latina y puso de manifiesto desigualdades vinculadas con el acceso a tecnologías, las condiciones familiares y las capacidades institucionales para sostener la enseñanza a distancia (CEPAL y UNESCO, 2020).

En el caso de la primera infancia, el tránsito hacia modalidades remotas presentó desafíos particulares. A diferencia de otros niveles educativos, la educación inicial depende en gran medida de experiencias de interacción, juego, comunicación y acompañamiento adulto. Un estudio realizado con docentes de educación infantil durante la pandemia mostró que la comunicación y el lenguaje estuvieron entre los ámbitos educativos abordados con mayor frecuencia durante la enseñanza remota; sin embargo, los docentes también señalaron dificultades relacionadas con el acceso a dispositivos, la conectividad, la comunicación con las familias y la evaluación de los aprendizajes (McKenna et al., 2021).

La evidencia internacional de 2020 también mostró que las familias

desempeñaron un papel central en la continuidad de las experiencias educativas de los niños pequeños. Dong et al. (2020), a partir de una encuesta aplicada a 3.275 padres de niños pequeños en China, encontraron que una proporción importante de las familias había experimentado actividades de aprendizaje en línea durante el confinamiento, aunque también identificaron dificultades relacionadas con las características del aprendizaje virtual, la autorregulación de los niños y el tiempo y conocimiento disponible de los padres para acompañar las actividades. Estos resultados permiten comprender que la educación remota en la primera infancia no dependió exclusivamente de la acción docente, sino también de las condiciones de mediación disponibles en el hogar.

De manera complementaria, investigaciones desarrolladas durante 2021 evidenciaron que la educación infantil a distancia presentó desafíos relacionados con la participación de los niños y sus familias, la interacción social, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la preparación docente para enseñar mediante modalidades virtuales. Ford et al. (2021), en un estudio realizado con docentes de educación infantil de distintos estados de Estados Unidos, identificaron dificultades vinculadas con la baja participación de niños y familias, la limitada interacción social, la necesidad de estrategias apropiadas para la edad y el acceso desigual a la tecnología. Estos hallazgos resultan pertinentes para analizar las experiencias docentes desarrolladas en contextos educativos excepcionales.

En Paraguay, la transición hacia la educación a distancia también generó transformaciones importantes en las prácticas pedagógicas. Cañete Estigarribia et al. (2021) analizaron los factores relacionados con la educación a distancia durante la pandemia en el país y encontraron que el proceso estuvo condicionado por factores tecnológicos, pedagógicos y relacionados con la preparación para utilizar recursos digitales. Asimismo, Rodas Garay et al. (2021), a partir de las experiencias de docentes paraguayos durante la suspensión de las clases presenciales, identificaron tanto estrategias de adaptación como limitaciones asociadas con los recursos disponibles, la formación docente y las condiciones de trabajo.

La relación entre educación inicial y desarrollo lingüístico también adquiere relevancia a partir de investigaciones que analizaron las experiencias educativas durante la pandemia. Davies et al. (2021) observaron que la continuidad de la educación y atención infantil durante el periodo de restricciones se relacionó con trayectorias de desarrollo del lenguaje y de funciones ejecutivas en niños pequeños, aunque las características del estudio y su diseño no permiten trasladar directamente estos resultados al contexto paraguayo ni atribuir efectos causales a una modalidad educativa específica. Esta evidencia refuerza la importancia de considerar las oportunidades educativas de la primera infancia dentro de las condiciones sociales y familiares en las que se desarrollan.

En este contexto, resulta pertinente analizar la percepción de los docentes, dado que estos profesionales participaron directamente en la reorganización de las prácticas pedagógicas durante el periodo de educación a distancia. La percepción docente permite aproximarse a las experiencias educativas desarrolladas, identificar dificultades y reconocer diferencias en la valoración de determinadas dimensiones del lenguaje. Sin embargo, estas percepciones no deben confundirse con una medición directa del desarrollo lingüístico infantil. Esta distinción resulta fundamental para interpretar adecuadamente los resultados del presente estudio.

En Paraguay, y específicamente en la ciudad de Coronel Oviedo, existe la necesidad de generar evidencia situada sobre las experiencias docentes desarrolladas durante el periodo de educación a distancia. Las particularidades del contexto educativo, las condiciones de conectividad, la disponibilidad de dispositivos y el nivel de participación familiar pueden configurar experiencias diferentes de aquellas observadas en otros países o regiones. Por ello, estudiar las percepciones de los docentes de Educación Inicial permite aportar evidencia contextualizada sobre las condiciones en que se desarrollaron las prácticas educativas durante 2020–2021.

En consecuencia, el presente estudio tuvo como propósito describir la percepción de docentes de Educación Inicial de Coronel Oviedo, Paraguay, respecto de las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática del lenguaje en el contexto de la educación a distancia durante el periodo 2020–2021. Asimismo, se consideraron determinadas condiciones contextuales relacionadas con la conectividad, los recursos tecnológicos y la participación familiar. El interés central no radica en establecer relaciones causales entre educación a distancia y desarrollo lingüístico, sino en caracterizar las valoraciones docentes y las condiciones educativas experimentadas durante un periodo excepcional para la educación inicial.

En suma, este estudio resulta relevante porque aporta evidencia empírica situada sobre las experiencias docentes durante un periodo excepcional y permite identificar las dimensiones lingüísticas que recibieron diferentes valoraciones, así como las condiciones tecnológicas y familiares reportadas en el desarrollo de las actividades educativas. Su alcance es descriptivo y perceptual; por tanto, no pretende determinar efectos causales de la educación a distancia sobre el desarrollo lingüístico infantil.

Metodología

Se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. El estudio se orientó a caracterizar la percepción de docentes de Educación Inicial respecto de las dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia.

No se realizaron mediciones directas del desarrollo lingüístico de los niños ni evaluaciones clínicas o estandarizadas de sus competencias lingüísticas. En consecuencia, los resultados corresponden exclusivamente a las percepciones y valoraciones proporcionadas por los docentes participantes.

El diseño descriptivo adoptado permitió organizar y resumir las respuestas obtenidas mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, sin establecer relaciones causales entre las condiciones de la educación a distancia y el desarrollo del lenguaje.

La población objetivo estuvo constituida por docentes de Educación Inicial de instituciones públicas y privadas de Coronel Oviedo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por las posibilidades de acceso a los participantes.

La muestra final estuvo conformada por 42 docentes de Educación Inicial. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a las posibilidades de acceso y participación durante el periodo de recolección de datos. Como criterios de inclusión se consideró a docentes que se desempeñaban en Educación Inicial en instituciones educativas públicas, privadas o subvencionadas de Coronel Oviedo, que hubieran desarrollado actividades pedagógicas mediante modalidades de educación a distancia durante el periodo 2020–2021 y que aceptaran participar voluntariamente en el estudio. Se consideraron únicamente los cuestionarios completados en su totalidad. Como criterio de exclusión se estableció la omisión de cuestionarios incompletos o de participantes que no cumplieran con las condiciones definidas para formar parte de la población de interés.

Del total de participantes, 31 docentes (73,8%) pertenecían al sector público y 11 (26,2%) al sector privado o subvencionado. En cuanto a la experiencia profesional, 8 docentes (19,0%) contaban con entre 1 y 5 años de experiencia, 22 (52,4%) con entre 6 y 15 años y 12 (28,6%) con más de 15 años.

La utilización de un muestreo por conveniencia constituye una limitación para la generalización de los resultados, por lo que los hallazgos deben interpretarse exclusivamente en relación con los participantes estudiados.

La variable de estudio correspondió a la percepción docente sobre las dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia. Para su análisis se consideraron cuatro dimensiones: fonológica, semántica, sintáctica y pragmática. La dimensión fonológica se relacionó con la producción y organización de los sonidos del habla; la dimensión semántica, con el vocabulario, los conceptos y la construcción de significados; la dimensión sintáctica, con la estructura y organización de las oraciones; y la dimensión pragmática, con el uso social y funcional del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. Estas dimensiones

fueron abordadas mediante los ítems cerrados incluidos en el cuestionario y posteriormente analizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión.

Se utilizó un cuestionario estructurado elaborado a partir de la revisión bibliográfica relacionada con las dimensiones del lenguaje y de la experiencia profesional en el área de Educación Inicial. El instrumento estuvo orientado a recoger la percepción de los docentes respecto de las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática del lenguaje en el contexto de la educación a distancia. Para ello, se incorporaron ítems cerrados con una escala tipo Likert de cinco puntos, además de preguntas abiertas destinadas a recoger información complementaria sobre las experiencias docentes durante el periodo estudiado.

El cuestionario estuvo compuesto por ítems cerrados y preguntas abiertas. Para la valoración de las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática se empleó una escala ordinal tipo Likert de cinco categorías, organizada de menor a mayor frecuencia de la característica evaluada: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = frecuentemente y 5 = siempre. Adicionalmente, el cuestionario incluyó preguntas con escalas de respuesta diferenciadas, adaptadas a la naturaleza del aspecto explorado, entre ellas categorías relacionadas con el grado de dificultad y con la proporción de ocurrencia. Por esta razón, cada conjunto de ítems fue analizado de acuerdo con su respectiva escala de respuesta y codificación.

La escala tipo Likert permitió registrar el grado de valoración de los participantes respecto de los aspectos contemplados en el instrumento. La interpretación de las puntuaciones se realizó de acuerdo con la codificación establecida en la versión original del cuestionario. En consecuencia, las medias obtenidas para cada dimensión fueron interpretadas considerando dicha codificación y el significado atribuido a las categorías de respuesta.

La validez de contenido del instrumento fue examinada mediante juicio de tres expertos con experiencia en Educación Inicial y metodología de la investigación. Las observaciones realizadas durante este proceso permitieron revisar la claridad y pertinencia de los enunciados; como resultado, se modificó la redacción de dos preguntas antes de la aplicación definitiva del cuestionario.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco docentes, cuyo propósito fue valorar la comprensión de los ítems, identificar posibles dificultades de interpretación y estimar el tiempo requerido para completar el cuestionario. Los resultados de esta fase permitieron comprobar la comprensión general del instrumento antes de su aplicación a la muestra definitiva.

En cuanto a la confiabilidad, la consistencia interna global del cuestionario se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis realizado con el programa SPSS, versión 25, produjo un valor de $\alpha = 0{,}87$. Dado que el instrumento

incluyó conjuntos de ítems con escalas de respuesta diferenciadas, este coeficiente se reporta como una estimación global de consistencia interna del instrumento, sin atribuirlo de manera específica a cada dimensión lingüística.

No se eliminaron ítems durante el procedimiento de análisis, debido a que las correlaciones ítem-total corregidas fueron consideradas aceptables de acuerdo con el procedimiento aplicado. No obstante, debido a que el coeficiente reportado corresponde al instrumento global, no se presentan estimaciones diferenciadas de consistencia interna para cada una de las cuatro dimensiones. Esta situación constituye un aspecto susceptible de fortalecimiento en futuras investigaciones, mediante el reporte de evidencias específicas de confiabilidad para las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática.

La recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea durante los meses de septiembre y octubre de 2021. El cuestionario fue remitido a docentes de Educación Inicial mediante correo electrónico. Antes de responder, los participantes recibieron información sobre el propósito del estudio, las características de su participación, el carácter voluntario de la colaboración y el tratamiento anónimo y confidencial de la información proporcionada.

Una vez recibidas las respuestas, se procedió a revisar los cuestionarios y se incorporaron al análisis únicamente aquellos que se encontraban completos. Los datos fueron organizados en una base de datos para su posterior procesamiento estadístico mediante el programa SPSS, versión 25.

Para el análisis de las preguntas cerradas se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones estándar. Las puntuaciones correspondientes a las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática se analizaron de manera descriptiva, de acuerdo con la codificación y el procedimiento de puntuación establecidos en el instrumento.

Las preguntas abiertas fueron sometidas a un proceso de categorización temática. Las respuestas fueron revisadas, agrupadas según contenidos comunes y organizadas en categorías relacionadas con los aspectos abordados por el instrumento. Posteriormente, las categorías identificadas fueron cuantificadas mediante frecuencias y porcentajes con el propósito de complementar la descripción de los resultados obtenidos mediante las preguntas cerradas.

No se aplicaron procedimientos de estadística inferencial, debido a que el propósito del estudio fue descriptivo y la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

En relación a los aspectos éticos, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los participantes fueron informados sobre el propósito académico de la investigación y sobre el tratamiento reservado de los datos.

El estudio no incluyó información personal sensible ni evaluaciones directas de niños. Las consideraciones éticas se orientaron a proteger la identidad y la información proporcionada por los docentes.

Resultados

Caracterización de los participantes

La mayoría de los docentes participantes pertenecía al sector público (73,8%; n=31), mientras que el 26,2% (n=11) correspondía al sector privado o subvencionado.

Respecto de la experiencia profesional, el grupo mayoritario correspondió a docentes con entre 6 y 15 años de experiencia (52,4%; n=22), seguido por quienes tenían más de 15 años (28,6%; n=12) y aquellos con entre 1 y 5 años (19,0%; n=8).

Tabla 1. Caracterización del contexto educativo.

Variable	Categoría	n	%
Sector institucional	Público	31	73,8
	Privado/subvencionado	11	26,2
Total		**42**	**100%**
Años de experiencia	1–5 años	8	19,0
	6–15 años	22	52,4
	Más de 15 años	12	28,6
Total		**42**	**100%**

Herramientas digitales utilizadas

WhatsApp fue la herramienta digital reportada con mayor frecuencia por los docentes participantes, con 37 respuestas (88,1%), mientras que Google Classroom fue señalado por 5 docentes (11,9%).

Tabla 2. Herramientas digitales predominantes.

Herramienta	n	%
WhatsApp	37	88,1
Google Classroom	5	11,9
Total	**42**	**100,0**

Los datos muestran que, dentro de la muestra estudiada, la comunicación educativa a distancia se apoyó principalmente en una herramienta de mensajería de uso cotidiano. Este resultado permite caracterizar el contexto tecnológico en el que se desarrollaron las actividades educativas, sin establecer que la utilización de WhatsApp haya sido consecuencia directa de las limitaciones de conectividad.

Principales obstáculos percibidos

La conectividad limitada y la falta de dispositivos constituyeron el principal obstáculo reportado por los docentes (52,4%; n=22). La falta de apoyo o mediación familiar fue señalada por 28,6% (n=12), seguida de las dificultades técnicas para utilizar las plataformas (11,9%; n=5). Otros factores, relacionados con la motivación y las condiciones del espacio doméstico, representaron el 7,1% (n=3).

Tabla 3. Principales obstáculos externos percibidos.

Obstáculo	n	%
Conectividad limitada/falta de dispositivos	22	52,4
Falta de apoyo o mediación familiar	12	28,6
Dificultad técnica para utilizar plataformas	5	11,9
Otros	3	7,1
Total	**42**	**100,0**

En conjunto, los resultados permiten distinguir dos ámbitos principales de dificultad reportada: las condiciones de acceso y utilización de recursos tecnológicos y las condiciones de acompañamiento familiar.

Percepción docente sobre las dimensiones del lenguaje

Se observaron diferencias descriptivas entre las cuatro dimensiones del lenguaje analizadas. La dimensión pragmática presentó la puntuación media más elevada (M = 4,7; DE = 0,54), seguida de la dimensión fonológica (M = 4,1; DE = 0,85). Por su parte, la dimensión sintáctica registró una media de 3,4 (DE = 0,78), mientras que la dimensión semántica presentó la media más baja (M = 3,2; DE = 0,92).

La dimensión pragmática presentó, además, la menor desviación estándar (DE = 0,54), lo que indica una mayor homogeneidad de las respuestas de los participantes en comparación con las restantes dimensiones. En contraste, la

dimensión semántica registró la mayor desviación estándar (DE = 0,92), lo que evidencia una mayor dispersión de las valoraciones docentes.

En términos descriptivos, las puntuaciones medias se ordenaron de la siguiente manera: pragmática (M = 4,7), fonológica (M = 4,1), sintáctica (M = 3,4) y semántica (M = 3,2). Estos resultados representan exclusivamente las valoraciones de los docentes participantes y no constituyen una medición directa del desarrollo lingüístico de los niños.

Tabla 4. Percepción docente sobre las dimensiones del lenguaje.

Dimensión	M	DE
Fonológica	4,1	0,85
Semántica	3,2	0,92
Sintáctica	3,4	0,78
Pragmática	4,7	0,54

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar. Las puntuaciones se obtuvieron mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, de acuerdo con la codificación establecida en el instrumento. Los resultados representan la percepción de los docentes participantes y no constituyen una medición directa del desarrollo lingüístico infantil.

Participación de las familias

Según las respuestas obtenidas, la principal forma de participación familiar correspondió a la ayuda en las tareas escolares (47,6%). Le siguió la organización del tiempo y de las tareas de los niños (26,2%) y la comunicación constante con los docentes (19,0%). La contención emocional representó el 3,6%, mientras que otro 3,6% indicó ausencia de contribución significativa.

Tabla 5. Acciones concretas de las familias en la contribución al aprendizaje.

Acción de las familias	**N**	**%**
Ayuda con las tareas escolares	20	47,6
Organización del tiempo y las tareas	11	26,2
Comunicación constante con los docentes	8	19,0
Contención emocional	2	3,6
Ninguna contribución significativa	1	3,6
Total	**42**	**100,0**

Los resultados muestran que las familias desempeñaron diferentes funciones de acompañamiento durante la educación a distancia. La principal forma de participación reportada por los docentes correspondió a la ayuda con las tareas escolares (47,6%; n = 20), seguida de la organización del tiempo y las tareas de los niños (26,2%; n = 11) y de la comunicación constante con los docentes (19,0%; n = 8). En menor proporción se identificó la contención emocional (3,6%; n = 2) y la ausencia de una contribución significativa (3,6%; n = 1).

Estos resultados deben interpretarse como una caracterización de las formas de acompañamiento familiar reportadas por los docentes. Asimismo, la identificación de la falta de apoyo o mediación familiar como obstáculo en la Tabla 3 no contradice los resultados de la Tabla 5, debido a que ambas tablas abordan aspectos diferentes: la primera registra obstáculos percibidos durante la educación a distancia, mientras que la segunda describe acciones concretas de acompañamiento familiar.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten caracterizar la percepción de los docentes de Educación Inicial respecto de cuatro dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia durante el periodo 2020–2021. Las puntuaciones medias presentaron diferencias descriptivas entre las dimensiones analizadas: la dimensión pragmática obtuvo la media más elevada (M = 4,7; DE = 0,54), seguida de la fonológica (M = 4,1; DE = 0,85), mientras que las dimensiones sintáctica (M = 3,4; DE = 0,78) y semántica (M = 3,2; DE = 0,92) presentaron valores inferiores. Estas diferencias deben interpretarse como valoraciones de los docentes participantes y no como indicadores directos del desarrollo lingüístico de los niños.

La mayor valoración observada en la dimensión pragmática puede comprenderse considerando que las prácticas de educación a distancia requirieron mantener formas de comunicación entre docentes, niños y familias mediante diferentes recursos tecnológicos. En este sentido, la dimensión pragmática, relacionada con el uso funcional y social del lenguaje, pudo estar particularmente presente en actividades de intercambio, comunicación de necesidades, respuestas y participación en situaciones comunicativas mediadas por adultos. Esta interpretación es compatible con la evidencia de McKenna et al. (2021), quienes encontraron que comunicación y lenguaje constituyeron uno de los dominios abordados con mayor frecuencia por docentes de educación infantil durante la enseñanza remota.

Sin embargo, el hecho de que la dimensión pragmática haya alcanzado la mayor puntuación no permite concluir que el aprendizaje remoto haya favorecido objetivamente el desarrollo de esta dimensión. El instrumento utilizado recogió

percepciones docentes y no una evaluación estandarizada de las competencias pragmáticas infantiles. Por tanto, el resultado debe entenderse como una característica de la experiencia percibida por los docentes dentro del contexto estudiado.

La dimensión fonológica presentó también una valoración relativamente elevada. Una posible explicación se relaciona con la posibilidad de mantener determinadas actividades orales mediante recursos audiovisuales, mensajes de voz, videollamadas o ejercicios de repetición. No obstante, estas posibilidades dependieron de la disponibilidad de dispositivos, conectividad y mediación familiar. Ford et al. (2021) señalaron que los docentes de educación infantil que trabajaron mediante modalidades virtuales enfrentaron dificultades para mantener la participación de los niños y desarrollar formas de interacción apropiadas para la edad, además de limitaciones tecnológicas. En consecuencia, la existencia de actividades orientadas al lenguaje no implica necesariamente que todos los niños hayan tenido oportunidades equivalentes de participación.

Las puntuaciones correspondientes a las dimensiones semántica y sintáctica fueron inferiores a las obtenidas en las dimensiones pragmática y fonológica. Este resultado podría relacionarse, de manera hipotética, con las dificultades que supone trasladar a un entorno remoto determinadas actividades que requieren interacción sostenida, retroalimentación inmediata y acompañamiento individualizado. La dimensión semántica implica, entre otros aspectos, la ampliación y organización del vocabulario y la construcción de significados, mientras que la dimensión sintáctica requiere oportunidades continuas para producir y reorganizar enunciados dentro de situaciones comunicativas significativas. No obstante, debido al carácter perceptual y descriptivo del estudio, estas posibles explicaciones deben considerarse como interpretaciones contextuales y no como relaciones causales.

La literatura desarrollada durante la pandemia permite comprender la complejidad de estas experiencias. Dong et al. (2020) encontraron que las familias de niños pequeños identificaron limitaciones importantes en el aprendizaje en línea, entre ellas la necesidad de mayor tiempo, conocimientos y capacidad de acompañamiento por parte de los adultos. Esta evidencia resulta especialmente pertinente para la educación inicial, en la cual el aprendizaje remoto dependió en buena medida de la participación de los cuidadores. En el presente estudio, el 28,6% de los docentes identificó la falta de apoyo o mediación familiar como uno de los principales obstáculos para el desarrollo de las actividades educativas a distancia.

Este resultado debe analizarse conjuntamente con la información obtenida sobre las formas de participación familiar. La principal contribución señalada por los docentes correspondió a la ayuda directa en las tareas escolares (47,6%), seguida de la organización del tiempo y las actividades (26,2%) y de la comunicación

permanente con los docentes (19,0%). La coexistencia entre dificultades de mediación y formas concretas de apoyo permite interpretar la participación familiar como un fenómeno heterogéneo. Las familias pudieron contribuir al proceso educativo y, al mismo tiempo, experimentar limitaciones derivadas de sus propias condiciones de tiempo, recursos, conocimientos tecnológicos y posibilidades de acompañamiento.

Esta interpretación coincide con los hallazgos de Dong et al. (2020), quienes señalaron que muchos padres de niños pequeños no se encontraban suficientemente preparados para asumir el aprendizaje en línea durante el confinamiento. Por ello, la participación familiar no debería considerarse únicamente como una variable individual, sino como una condición situada en un contexto social y tecnológico determinado.

La conectividad y la disponibilidad de dispositivos constituyeron el principal obstáculo señalado por los docentes del presente estudio, con un 52,4% de las respuestas. Este resultado adquiere especial relevancia en el contexto paraguayo. Cañete Estigarribia et al. (2021) identificaron que la educación a distancia en Paraguay estuvo condicionada por factores relacionados con los recursos tecnológicos y las condiciones para implementar la enseñanza remota. De igual manera, Rodas Garay et al. (2021) documentaron experiencias docentes caracterizadas por procesos de adaptación, utilización de diferentes recursos y limitaciones en las condiciones de trabajo educativo durante la pandemia.

Por tanto, los resultados de Coronel Oviedo se sitúan dentro de un fenómeno educativo más amplio: la transición acelerada hacia modalidades de enseñanza mediadas por tecnologías no significó simplemente sustituir el aula física por una plataforma digital. Implicó reorganizar las formas de comunicación, modificar las estrategias didácticas y trasladar parte de la mediación educativa al ámbito familiar. En la educación inicial, esta transformación adquirió particular importancia debido a la necesidad de mantener experiencias de interacción y comunicación adecuadas a las características del desarrollo infantil.

La utilización predominante de WhatsApp, registrada en el 88,1% de los participantes, puede interpretarse como una evidencia de la importancia de las herramientas de comunicación de acceso relativamente extendido durante el periodo estudiado. Sin embargo, su utilización no debe interpretarse como evidencia de eficacia pedagógica ni como indicador de desarrollo lingüístico. La literatura paraguaya sobre educación a distancia durante la pandemia muestra que los docentes recurrieron a diversos recursos tecnológicos para mantener la continuidad educativa, en un contexto caracterizado por limitaciones de acceso y preparación para el uso pedagógico de las tecnologías (Cañete Estigarribia et al., 2021; Rodas Garay et al., 2021).

Los resultados también pueden relacionarse con la evidencia internacional sobre el papel de la educación infantil en el desarrollo del lenguaje. Davies et al. (2021) analizaron datos longitudinales de familias del Reino Unido y observaron asociaciones entre la asistencia a servicios de educación y cuidado infantil y el crecimiento de determinadas habilidades de lenguaje y funciones ejecutivas durante el periodo de pandemia. Estos resultados no son directamente comparables con el presente estudio, debido a diferencias en población, contexto, diseño e instrumentos. Sin embargo, respaldan la importancia de considerar las oportunidades de interacción educativa durante los primeros años como un componente relevante del desarrollo infantil.

En conjunto, las diferencias descriptivas observadas entre las dimensiones del lenguaje pueden entenderse como una aproximación a la experiencia pedagógica de los docentes durante un periodo de profunda transformación educativa. La mayor valoración de las dimensiones pragmática y fonológica y las valoraciones relativamente inferiores de las dimensiones semántica y sintáctica constituyen resultados que deben ser contrastados con investigaciones posteriores que incorporen evaluación directa de los niños, observación de prácticas pedagógicas y diseños longitudinales.

Una contribución específica del estudio consiste en aportar evidencia situada desde Coronel Oviedo sobre una experiencia educativa que, hasta donde permite observar la literatura consultada, ha sido menos documentada desde la perspectiva específica de las dimensiones del lenguaje en Educación Inicial. Esta aproximación puede resultar útil para comprender las condiciones pedagógicas y contextuales en las que se desarrolló la educación a distancia y para orientar futuras investigaciones sobre lenguaje, interacción y mediación educativa en la primera infancia.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados.

En primer lugar, la muestra fue seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico por conveniencia, por lo que los resultados no pueden generalizarse estadísticamente a todos los docentes de Educación Inicial de Coronel Oviedo ni a otras regiones del Paraguay.

En segundo lugar, el estudio se fundamentó en percepciones docentes obtenidas mediante un cuestionario. En consecuencia, las respuestas pueden estar condicionadas por experiencias subjetivas, memoria retrospectiva y deseabilidad social.

En tercer lugar, no se realizaron evaluaciones directas ni estandarizadas de las competencias lingüísticas de los niños. Por ello, las puntuaciones obtenidas no deben interpretarse como indicadores objetivos del nivel de desarrollo fonológico,

semántico, sintáctico o pragmático infantil.

En cuarto lugar, el diseño transversal y descriptivo no permite establecer relaciones causales entre las condiciones de la educación a distancia y las dimensiones del lenguaje.

Finalmente, aunque se obtuvo una adecuada consistencia interna global del instrumento (α=0,87), sería conveniente que futuras investigaciones proporcionen evidencia adicional de validez y confiabilidad para cada una de las dimensiones evaluadas.

Conclusiones

El estudio permitió describir la percepción de 42 docentes de Educación Inicial de Coronel Oviedo respecto de las dimensiones fonológica, semántica, sintáctica y pragmática del lenguaje en el contexto de la educación a distancia durante el periodo 2020–2021. Los resultados evidenciaron diferencias descriptivas entre las dimensiones analizadas, con una valoración más elevada para la dimensión pragmática (M = 4,7; DE = 0,54), seguida de la fonológica (M = 4,1; DE = 0,85), mientras que las dimensiones sintáctica (M = 3,4; DE = 0,78) y semántica (M = 3,2; DE = 0,92) presentaron puntuaciones inferiores.

La distribución de estas valoraciones permite caracterizar la experiencia percibida por los docentes, pero no permite establecer que la educación a distancia haya producido efectos positivos o negativos sobre el desarrollo lingüístico de los niños. La ausencia de evaluación directa de las competencias infantiles y el carácter descriptivo y transversal del estudio impiden realizar inferencias causales. En consecuencia, las puntuaciones obtenidas deben interpretarse como indicadores de percepción docente y no como medidas objetivas del desarrollo fonológico, semántico, sintáctico o pragmático infantil.

En relación con las condiciones contextuales, la conectividad limitada y la falta de dispositivos constituyeron el principal obstáculo señalado por los docentes (52,4%), seguidas por la falta de apoyo o mediación familiar (28,6%). Estos resultados son consistentes con investigaciones desarrolladas durante la pandemia que identificaron las condiciones tecnológicas, la participación familiar y la preparación para la enseñanza remota como factores relevantes para la continuidad de la educación inicial (Dong et al., 2020; Ford et al., 2021; McKenna et al., 2021).

La participación familiar presentó, a su vez, un carácter heterogéneo. Los docentes identificaron principalmente la ayuda directa en las tareas escolares (47,6%), la organización del tiempo y las actividades (26,2%) y la comunicación permanente con los docentes (19,0%) como formas de contribución familiar. Por tanto, los resultados sugieren que la familia constituyó un componente relevante de la continuidad educativa, aunque su capacidad de mediación estuvo

condicionada por circunstancias diversas. Esta interpretación coincide con estudios que documentaron las dificultades experimentadas por las familias para acompañar el aprendizaje remoto de niños pequeños durante la pandemia (Dong et al., 2020).

En el contexto paraguayo, los resultados adquieren particular relevancia debido a que la transición hacia la educación a distancia implicó una reorganización acelerada de las prácticas docentes y una dependencia importante de los recursos tecnológicos disponibles. Las investigaciones realizadas en Paraguay durante 2021 evidenciaron que los docentes enfrentaron desafíos relacionados con los recursos tecnológicos, la preparación para la enseñanza remota y las condiciones de trabajo pedagógico (Cañete Estigarribia et al., 2021; Rodas Garay et al., 2021). Los resultados del presente estudio permiten observar cómo algunas de estas condiciones fueron percibidas específicamente por docentes de Educación Inicial de Coronel Oviedo.

En términos de aporte científico, el estudio proporciona evidencia descriptiva y contextualizada sobre la experiencia docente relacionada con cuatro dimensiones del lenguaje durante un periodo excepcional de la educación. Su principal contribución reside en visibilizar la percepción de los docentes y las condiciones tecnológicas y familiares que acompañaron la enseñanza a distancia, sin atribuir a estas condiciones efectos causales sobre el desarrollo lingüístico infantil.

En conclusión, los hallazgos respaldan la necesidad de continuar investigando el desarrollo del lenguaje en la primera infancia mediante diseños que integren diferentes fuentes de información. Futuras investigaciones podrían combinar la percepción docente con evaluación directa y estandarizada del lenguaje infantil, observación de interacciones pedagógicas, entrevistas a familias y seguimiento longitudinal. Asimismo, sería pertinente incorporar muestras probabilísticas o de mayor alcance geográfico que permitan contrastar las experiencias de docentes de diferentes instituciones y contextos educativos del Paraguay.

Referencias

Bruner, J. S., y Watson, R. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Cañete Estigarribia, D. L., Cáceres Rolín, E. D., Soto-Varela, R., y Gómez García, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 181–196. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Davies, C., Hendry, A., Gibson, S. P., Gliga, T., McGillion, M., y Gonzalez-Gomez, N. (2021). Early childhood education and care (ECEC) during COVID-19 boosts growth in language and executive function. *Infant and Child Development, 30*(4), e2241. https://doi.org/10.1002/icd.2241

Dong, C., Cao, S., y Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review, 118*, 105440. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440

Ford, T. G., Kwon, K.-A., y Tsotsoros, J. D. (2021). Early childhood distance learning in the U.S. during the COVID pandemic: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review, 131*, 106297. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106297

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold.

McKenna, M., Soto-Boykin, X., Cheng, K., Haynes, E., Osorio, A., y Altshuler, J. (2021). Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during COVID-19: Establishing content validity and reporting successes and barriers. *Early Childhood Education Journal, 49*(5), 815–827. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01216-y

Rodas Garay, C. D., Rodas Garay, S. N., Elías, A., Villanueva, L. A., y Elías, R. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Entre el ingenio y las limitaciones. *Revista Paraguaya de Educación, 10*(2), 37–56.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Financiamiento

La investigación es autofinanciada.

Sobre la autora

Fulvia Duré de Irala. Docente, psicóloga, conferencista e investigadora paraguaya con formación en todos los niveles educativos. Posee dos maestrías: en investigación educativa y primera infancia. Cuenta con más de 17 años de experiencia docente, desempeñándose como educadora, técnica pedagógica y directora, con amplia capacitación en innovación educativa.

Como citar

Duré de Irala, F. (2026). Percepción docente sobre las dimensiones del lenguaje en el contexto de la educación a distancia en la educación inicial de Coronel Oviedo, Paraguay (2020-2021). *Rev. cient. estud. investig., 15*, e978. https://doi.org/10.26885/rcei.15.e978