

PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE DESDE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: lecciones post pandemia

PARTICIPAÇÃO NA APRENDIZAGEM COM AS VOZES DOS MENINOS E
MENINAS: lições pós-pandemia

PARTICIPATION IN LEARNING FROM THE VOICES OF BOYS AND GIRLS:
post-pandemic lessons

Mónica Manhey Moreno¹ 

Marcela Betancout Saez² 

Contanza Florez Briones³ 

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de niños y niñas entre 4 y 5 años sobre la participación en espacios de aprendizaje en las clases *online* en el contexto de pandemia (COVID-19). Se optó por un enfoque cualitativo realizando entrevistas a un grupo de niños y niñas chilenos que habían participado en sus clases en modalidad *online* en el año 2020. Entre los hallazgos se puede señalar que la comunicación con otros compañeros era limitada, las clases fueron catalogadas por ellos y ellas como largas y aburridas, en muchos casos, alejándolos de su cotidianeidad y sus reales intereses, como los juegos y salidas al aire libre. Se concluye que es relevante considerar e investigar para y con la infancia, avanzando hacia una educación más atractiva y significativa para los niños y niñas. Más allá de la pandemia, se debe desarrollar una pedagogía coherente con la etapa de vida de la infancia donde el juego, sus conocimientos previos, el vínculo emocional y su protagonismo sean claves para su bienestar y aprendizajes.

Palabras clave: Infancia. Participación estudiantil. Aprendizaje. Educación preescolar.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção de crianças entre 4 e 5 anos sobre a participação em espaços de aprendizagem em aulas online no contexto da pandemia

¹ Doctorada en Educación. Universidad de Chile y Subdirectora del Departamento de Educación. E-mail: mmanhey@u.uchile.cl

² Doctora en Educación. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. E-mail: marcela.betancourt@uchile.cl

³ Magíster en Educación Inclusiva. Actualmente trabaja con niños y niñas en una escuela en Santiago, Chile. E-mail: contanzafloresb@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MORENO, Mónica Manhey; SAEZ, Marcela Betancout; BRIONES, Constanza Florez. Participación en el aprendizaje desde las voces de los niños y niñas: lecciones post pandemia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8534, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8534>

(COVID-19). Optou-se por uma abordagem qualitativa, realizando entrevistas com um grupo de crianças chilenas que participaram de suas aulas online em 2020. Entre os achados, pode-se apontar que a comunicação com outros colegas foi limitada, e que as aulas foram classificadas por eles como longas e chatas, em muitos casos, afastando-os de seu cotidiano e de seus reais interesses, como jogos e passeios ao ar livre. Conclui-se que é relevante considerar e pesquisar para e com as crianças, caminhando em direção a uma educação mais atrativa e significativa para as crianças. Além da pandemia, é preciso desenvolver uma pedagogia coerente com a fase da vida das crianças, em que a brincadeira, o conhecimento prévio, os vínculos emocionais e o protagonismo delas é fundamental para seu bem-estar e aprendizagem.

Palavras-chave: Infância. Participação estudantil. Aprendizagem. Educação pré-escolar.

Abstract

The objective of this research was to analyze the perception of boys and girls aged between 4 and 5 years old about participation in learning spaces in online classes in the context of the pandemic (COVID-19). A qualitative approach was chosen by conducting interviews with Chilean boys and girls who had participated in the online modality. Among the findings, it can be noted that communication with other classmates was limited, the classes were classified by them as long and boring in many cases, distancing them from their daily lives and their real interests such as games and going outdoors. It is concluded that it is relevant to consider and investigate for and with children, moving towards a more attractive and meaningful education for boys and girls. Beyond the pandemic, a pedagogy must be developed consistent with the life stage of childhood where play, prior knowledge, emotional bond and protagonism are key to their well-being and learning.

Keywords: Infancy. Student participation. Learning. Early childhood education.

Introdução

Este estudio se enmarca en la emergencia sanitaria provocada a raíz de la pandemia por COVID-19, en particular durante el año 2020, período en que las escuelas y jardines infantiles debieron cerrar para cumplir con las normas de seguridad establecidas por las autoridades. Tanto docentes como estudiantes se enfrentaron a una nueva experiencia: como fueron las clases *online*, las que se implementaron con el objetivo de no interrumpir los aprendizajes. La pregunta central que guio este estudio fue ¿Cómo percibieron los niños y niñas su participación en espacios de aprendizajes en las clases *online* en el contexto de pandemia (COVID-19)? En coherencia con ello, el objetivo fue analizar la percepción de niños y niñas sobre la participación que tuvieron en espacios de aprendizajes en las clases *online* en el contexto de pandemia (COVID-19).

Los antecedentes que condujeron a dicha interrogante y a los objetivos fueron

los ecos durante este periodo y lo que vivieron las infancias, teniendo presente que, si bien la situación sanitaria pasaría, dejaría seguramente lecciones ante las prácticas pedagógicas.

Es sabido que la humanidad confinada se vio en la realidad de no poder ver o visitar a sus familiares, concurrir a lugares de interés o acudir a sus trabajos. Los niños y niñas particularmente dejaron de asistir a sus colegios o jardines infantiles, disminuyendo su oportunidad de socializar, jugar, compartir y aprender con sus pares, lo que afectó principalmente al desarrollo de núcleos de desarrollo infantil fundamentales como la convivencia, el desarrollo de conceptos de ciudadanía desde la colectividad, la potenciación del lenguaje verbal y comprensión del entorno sociocultural.

Es una realidad que las condiciones de desigualdad y segregación propias de un país como Chile fueron factores que agravaron el confinamiento obligatorio, en relación con la posibilidad de mantener vínculos con la educación formal y un desarrollo permanente de las competencias asociadas al currículum escolar. En palabras de Heiss Bendersky (2020), la pandemia tuvo como un referente central la discusión política referida a la gran desigualdad y la precarización de las clases medias y medias-bajas que existe en Chile. El confinamiento pandémico, puso nuevamente en el tapete la desventaja con la que muchos niños, niñas y jóvenes se enfrentan al quehacer escolar debido a sus condiciones sociales.

La educación fue una de las áreas más afectadas por el confinamiento total, dejando en evidencia desde un primer momento, como destacan Murillo y Duk (2020), el rol social insustituible que los establecimientos educacionales cumplen para las familias y cada uno de los niños y niñas que asisten al sistema regular de educación, ya que por muchas dificultades que pueda presentar un sistema educativo, es definitivamente mejor que su total ausencia. En época de pandemia, con el cierre de los centros educativos, este se quedó en su mínima expresión y para algunos, prácticamente desapareció (Murillo; Duk, 2020).

Abordar el análisis de lo vivenciado durante la pandemia es una tarea humanitaria, pero hacerlo desde las vivencias de la infancia y especialmente desde las voces de los niños y niñas tiene un valor agregado en la visibilización de un grupo

social históricamente silenciado e invisibilizado a la hora de realizar análisis sociales. Además, como lo ha señalado el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (Unicef) y la *Red Internacional de Investigación Childwatch*, es necesario fortalecer la participación de niños, niñas, jóvenes y adolescentes en investigaciones (Ceballos López; Saiz Linares, 2019), avanzando en una investigación con infancias como agentes activos, disminuyendo la investigación de carácter adultocéntrico (Esteban Tortajada; Crespo I Torres; Novella Cámara; Sabariego Puig, 2021). Por tanto, esta investigación no sólo aborda la voz de los niños y niñas en la participación de sus aprendizajes *online* en contexto de la covid-19 sino que se hace cargo de la necesidad de incluir a las infancias como protagonistas en las investigaciones que hablan de ellos y ellas.

Teniendo presente que las comunidades educativas permanentemente tienen la oportunidad de innovación, repensando la educación formal, avanzando hacia una flexibilización curricular y definiendo aprendizajes relevantes y situados, en el entendido que la crisis significa oportunidades de innovación; en un contexto de pandemia pudrían haber aparecido otros saberes olvidados como la formación para la solidaridad o el respeto al otro (Ruiz Cuéllar, 2020).

Por otro lado, el contexto de la COVID-19, paradójicamente, planteó un escenario educativo diferente a lo establecido hasta aquí, lo que pudo ser comprendido como una oportunidad para el protagonismo de la infancia en los quehaceres escolares, posicionándolos en palabras de Voltarelli (2018), como sujeto titular de derechos, capaz de interpelar el mundo adulto. Por primera vez, tanto niños, niñas como adultos, enfrentaban una perplejidad similar en cuanto a la vivencialidad, pero esta vez para esa infancia que tuvo posibilidades de conectividad, había una condición de mayor autonomía de decisión al presentarse a la escuela desde sus casas, con opciones de abandonar la clase, de prender la cámara o no, de realizar o no las actividades encargadas desde el mundo adulto.

Este nuevo escenario posicionaba a la infancia en un resguardo, ya que es sabido que los niños y niñas son el grupo que histórica y paradójicamente ha sido subyugado en la escuela, por aquella lógica adultocéntrica que excluye del espacio público a todo lo que no es inherentemente adulto. La voz del estudiantado rara vez

tiene cabida dentro de las instituciones escolares, más bien, esta se acalla y restringe al campo de la obediencia y la sumisión a normas y reglas (Figueroa-Céspedes; Yanez-Urbina, 2020).

Frente a este escenario, las ciencias sociales se abren a indagar los procesos vivenciados por los individuos que viven y sobreviven en pandemia. Esta investigación pone su foco en el discurso de aquellos individuos, niños y niñas, resultando interesante el abordaje desde la mirada de las infancias, ya que la investigación en ciencias sociales históricamente se ha acercado a estos colectivos como objetos de estudio en la interpretación de sus realidades representativas de manera desajustada y descontextualizada, muchas veces suplantando sus voces y saberes y defendiendo sus necesidades desde el mundo adulto (Esteban Tortajada; Crespo I Torres; Novella Cámara; Sabariego Puig, 2021).

Por ello, se afirma que la voz de la infancia ha sido negada históricamente, como sujeto social y político. Y si bien ha habido avances, aún existen resistencias (Morales, 2020), creyendo que los niños y niñas no pueden comprender y participar en asuntos complejos. Escucharlas y compartir sus voces constituye un desafío interesante y una deuda pendiente en las investigaciones vinculadas a la pedagogía, especialmente al reconocer sus experiencias y emociones al verse enfrentados a escenarios de clases virtuales.

En este caso, se analizaron las experiencias de los niños y niñas entre 4 y 5 años que asistieron durante el año 2020 a un jardín infantil particular de una localidad de Santiago de Chile, describiendo sus percepciones, así como los facilitadores y barreras de la participación en los espacios de aprendizaje que se les ofrecieron. Si bien no se retrata a las diferentes infancias, se establecen lazos de comprensión que pueden permitir avanzar hacia nuevas investigaciones sobre infancia, esta vez con los niños y niñas como individuos protagónicos, en relatos de sus propias voces.

Si para muchas y muchos jóvenes el mayor desafío de la docencia en forma remota fue contar con una buena conexión, para niños y niñas menores de seis años, implicó depender del apoyo de sus padres o cuidadores, especialmente para el acceso a las herramientas tecnológicas. Es posible señalar que este aspecto, en

casos referidos a grupos con acceso a tecnologías, fue positivo, ya que muchas familias se acercaron más a los aprendizajes formales de los niños y niñas del hogar, fortaleciendo su aprendizaje, lo cual es clave en tanto primeros agentes educativos. Además, no sólo la madre, quien históricamente ha tenido las labores de cuidado, participó, también apoyaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje otros miembros del grupo familiar, alejándose de tradiciones androcéntricas (Manhey Moreno; Salmerón Pérez, 2015).

Pese al apoyo, el aprender a distancia no fue fácil, especialmente para la primera infancia, tuvieron que enfrentarse a nuevas formas de aprender, que provocaron efectos socioemocionales. Estudios han revelado que la pandemia de COVID-19 provocó un aumento de problemas de salud mental como depresión o ansiedad en los niños y niñas (Spencer *et al.*, 2021; López-Bueno *et al.*, 2020). Asimismo, intensificó las desigualdades (Canaza-Choque, 2021), ya que no todos los niños y niñas tuvieron las mismas posibilidades. Desde lo emocional, el no poder encontrarse personalmente con sus pares y educadores, “[...] no poder realizar sus actividades de esparcimiento y ejercicio, entre otras cosas, se convirtió en un factor de estrés para los niños” (Heredia Masmela; Sastoque Martínez; Sánchez Márquez, 2022, p. 1529). Este hecho acentuó aún más los rasgos propios de la pedagogía en la primera infancia donde la interacción entre niños y niñas es clave, así como el juego, y la importancia de la expresión de afecto. Investigaciones han dejado en evidencia que los niveles de interacción de los niños y niñas de educación inicial se limitaron básicamente a través del uso de pantallas y que el intercambio de opiniones y espacios de participación fue muy breve o se dio solo en situaciones específicas, “[...] tuvieron menos oportunidades de jugar, negociar, expresar sus ideas, formular preguntas, intercambiar opiniones, establecer acuerdos, etc” (Castillo Miyasaki; Sandoval Figueroa, 2022, p. 8).

Dado lo anterior, es fundamental recordar que no puede haber una pedagogía sin juego, lo que les permite asombrarse y otorga alegría a sus aprendizajes, por lo que se requiere construir culturas escolares que respalden dicho fundamento y trabajar con el familiar para cambiar las percepciones de infravaloración de la actividad lúdica (Mardell *et al.*, 2023). Además, favorecer interacciones y afectividad, factores claves para el aprendizaje en esta etapa de la vida, donde hay claras

evidencias que señalan que:

[...] las primeras experiencias y aprendizajes que viven los infantes en estos primeros años dan forma y estructuran el resto de su vida, puesto que sientan las bases de la arquitectura neuronal del sistema nervioso central [...] [, lo que probablemente determinará su capacidad de aprender] (González Grandón, 2024, p. 110).

Ello, acompañado de un conjunto de recursos variados, desafiantes y pertinentes favorece experiencias de aprendizajes significativos y duraderos.

Entendiendo la participación como un concepto destacado en torno a un acto donde hay presencia en la toma de decisiones, y en el que se es miembro implicado en un espacio o colectivo (Trilla; Novella, 2001), se puede hacer con él muchísima demagogia y retórica vacía. Bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de la misma, se producen muchas veces procesos o situaciones adultocéntricas donde los niños y niñas no participan o como señaló Robert Hart — pionero en estudiar este fenómeno en el año 1992 —, lo hacen en una seudoparticipación siendo esta manipulada, cuando el adulto dirige y ellos no entienden por qué hacen algo o bien no responde a sus intereses, así también la decorativa donde son 'usados' los niños y niñas para causas donde ellos no son los protagonistas, o la simbólica donde los niños y niñas tienen la posibilidad de expresarse, pero tienen una baja o nula influencia en el desarrollo del proyecto. Según Hart (2013), avanzar al último peldaño de la escalera de la participación lo cual corresponde a situaciones en las que los niños y niñas inician algo y lo comparten con otras personas, por ejemplo, proyectos en el caso de situaciones pedagógicas (Hart, 2013).

En muchas ocasiones, los niños y niñas vivencian una invisibilización en la sociedad, sin embargo, se ha acordado desde el *Centro de Investigaciones Innocenti* del UNICEF aspectos éticos, como es el caso del beneficio que se les otorgue en los estudios y garantizarles que no serán vulnerados (Liebel; Markowska-Manista, 2021). Por consiguiente, no solo basta con reconocer a los niños y niñas el derecho a ser escuchados, sino que se requiere de agentes educativos receptivos y que tomen en serio sus discursos y opiniones en los diferentes ámbitos de la vida, medios de comunicación, investigaciones, campo educativo, así como en sus propias familias.

La infancia es una etapa de vida del ser humano en la que ya son “[...] seres completos, dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, su voz debe ser escuchada como se escucha la voz del adulto” (Arias, 2017, p. 132). Si consideramos entonces que la infancia es la protagonista de cada uno de los espacios educativos, debemos reconocer también, que la participación infantil es clave y un derecho.

La educación y la participación como derechos fundamentales de los niños y niñas deberían generar la oportunidad para que todos y todas sean partícipes de los espacios destinados a la infancia, siendo uno de los principales objetivos de la educación. Sin embargo, hay barreras educativas que pueden influir en el aprendizaje, abordando:

[...] dos procesos indispensables como el aprendizaje y la participación, podría pensarse que ambos coexisten en el proceso educativo, ya que cuando el alumno está en posibilidades de participar, aprende o viceversa (Covarrubias Pizarro, 2019, p. 141).

Por tanto, el tipo de participación puede llegar a ser una barrera para la educación y la inclusión, ya que no ha sido posible “[...] redistribuir el poder social y proponer cambios estructurales tendientes a disminuir las desigualdades y a democratizar las relaciones de poder entre el mundo adulto y la niñez” (Díaz-Bórquez; Contreras-Shats; Bozo-Carrillo, 2017, p. 111).

La infancia ha sufrido una injusticia epistémica, debido a que ha sido anulado su carácter como sujeto capaz de dar sentido a sus propias experiencias y su transmisión de aprendizaje, existiendo un vacío en los estudios con este enfoque centrado en las voces infantiles (Massó-Guijarro, 2021). En tal sentido, las representaciones sociales de la infancia adquieren diferentes lecturas dependiendo del contexto donde se desenvuelven los niños y niñas.

1 Metodología

El enfoque metodológico adoptado para dar respuesta a la pregunta y al objetivo fue cualitativo, abordado a partir de los discursos de las personas, específicamente de niños y niñas que participaron en espacios de educación virtual

en contexto de pandemia durante el año 2020. Desde un proceso de análisis interpretativo, a partir de la entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de información, se buscó construir conocimientos que permitieran comprender el fenómeno estudiado desde las subjetividades. Coherente con ello, el diseño fue un estudio de caso donde se estudiaron las experiencias vividas por un grupo de niños y niñas frente a su participación en las clases.

Las edades de las y los actores relevantes fluctuaron entre los 4 y los 5 años, conformando un grupo paritario de 6 niños y 6 niñas del mismo grupo-curso.

Para la aplicación de la entrevista, se buscó un vínculo amistoso entre informante y entrevistador, sin la imposición de respuestas, generando un espacio de respeto profundo, lo que es un principio de una investigación con las infancias, asumiendo que todos y todas las personas son agentes autónomos, lo que se evidencia cuando pueden actuar con libertad (Molina Montoya, 2018). Además, se dio un espacio de confianza explicando que podían o no responder y que todo sería muy reservado, explicitando que si no deseaban seguir participando eran libres de quedarse en silencio o no continuar con la entrevista.

La entrevista fue validada por dos expertas en Educación e Infancia, como también por niños y niñas con la edad de referencia de los actores relevantes del estudio, lo que luego de una aplicación piloto, permitió modificar algunas de las preguntas, reducir la cantidad de ellas y además acotar el tiempo de la entrevista.

El instrumento se aplicó en modalidad presencial, previo asentimiento de los niños y niñas y consentimiento por parte de adultos a cargo de ellos y ellas. Cada entrevista se aplicó con la presencia de la entrevistadora y el niño o niña de manera individual, en momentos que ellos decidieron y terminando también cuando lo estimaron necesario, no durando más de 15 minutos.

Se desarrolló un análisis de discurso después de tener el corpus de respuestas de los niños y niñas, generando tres categorías de análisis, las cuales se derivaron de la vinculación con cada uno de los objetivos específicos. Para cada una de las categorías de análisis se asignaron ejes de análisis que han permitido operacionalizar la categoría y vincularla con el instrumento de recopilación de información (a continuación, se presenta el cuadro del plan de análisis – Tabla 1).

Tabla 1 – Categorías y ejes de análisis

Categoría de análisis	Ejes de análisis
Instancias de participación para párvulos en NT1.	-Protagonismo de los y las niños y niñas en las experiencias.
	-Tipo de instancias de participación.
	-Duración de la instancia de participación
Percepciones de los párvulos de NT1 sobre su experiencia de participación.	-Relatos o discurso sobre experiencias en espacios de participación educativa
	-Sentimientos respecto a la experiencia en espacios de participación educativa
	-Observaciones sobre experiencias en espacios de participación educativa
Facilitadores y barreras de la participación en espacios de aprendizaje en contexto de pandemia.	-Principales facilitadores en la participación en espacios de aprendizaje. -Principales barreras en la participación en espacios de aprendizaje.

Fuente: Elaborado por los autores (2024).

2 Resultados

Los resultados de la investigación se organizaron a partir de las categorías y ejes de análisis anteriormente presentados. Es importante señalar que a nivel general, las respuestas de los estudiantes estuvieron en armonía unas con otras, no hubo grandes divergencias y se observó que aquellos elementos que eran más fuertes en unos eran también en los otros.

2.1 Categoría 1: Instancias de participación para niños y niñas entre 4 y 5 años en sus clases

Desde el conocimiento de las infancias se comprende que en una clase se deben dar espacios de participación y en el caso de los niños y niñas menores de cinco años, es relevante, especialmente para que no pierdan su concentración y de este modo asegurar la participación.

2.1.1 Opinião em classes

En relación con el sentimiento que tenían los niños y niñas sobre su propio protagonismo en las clases *online* señalaron que su participación estuvo principalmente orientada a la opinión del tema de las clases o comentar algunos hechos relacionados con su hogar. Esa opinión en la mayoría de los casos estaba mediada por la educadora al momento de hablar o por los adultos que los acompañaban. Cuando se les preguntó sobre sus principales recuerdos o cuáles eran aquellos elementos que más los entretenían, señalan ideas puntuales tales como las jirafas, los zoológicos, sus mascotas, sin embargo, no se observan emociones importantes, ni tampoco gusto o disfrute frente a las instancias de participación que la experiencia *online* ofrece. No existe ninguna exaltación en lo que se refiere a su propia participación o la de otros, más bien, se rescata que son pocas las veces que los niños y niñas entrevistados se acuerdan de haber preguntado, opinado o expuesto un tema de su interés.

Me gustaba opinar cuando la educadora no estaba hablando, le preguntaba cómo era su casa y le decía que sus tareas eran muy divertidas. No me mostró su casa, pero vi un cuadro de mariposas que tenía (Estudiante 2).

Se logra rescatar de las entrevistas que algunas intervenciones realizadas por los estudiantes en las clases eran guiadas por sus acompañantes.

Claro, una vez mi mamá me dijo que dijera ¿por qué las ballenas no comen? Porque van llenas (Estudiante 5).

Según lo relatado por los niños y niñas se observa que hubo experiencias a las cuales ellos se sumaron, observaron y opinaron algunas veces, pero no una participación democratizada en donde tuvieran el poder de generar contenidos acordes a sus propios intereses, guiar conversaciones con respecto a la realidad compleja que les estaba tocando vivir, comentar con sus compañeros temas que los motivaban. En esta realidad, pareciera más bien una infancia con un acto de presencia, pero en un espacio donde no eran considerados sus intereses.

Se observa, en gran medida, la dificultad con la que se enfrenta el mundo adulto para flexibilizar lo que se comprende como un espacio de aprendizaje, lo que trajo consigo el llevar todo lo que ya estaba instalado como rutina en la presencialidad a este contexto, con la atenuante de que la niñez estaba en un lugar privilegiado del control de la situación, tenía sus juguetes, estaba en casa, podía decidir el ser visto o escuchado, tenía el control de las clases. Sin embargo, desde el control establecido por los adultos en los procesos de aprendizaje, no se les dio la oportunidad a niños y niñas de construir realidad en este espacio diferente. La representación de la infancia y su protagonismo en las clases en esta realidad, entonces quedó reducida al sitio que les ha tocado por años, subyugada a las decisiones del mundo adulto.

2.1.2 Comunicación con otros

La totalidad de los niños y niñas recordaba qué dispositivo utilizaba para participar en las clases online. En sus palabras, este era manejado por los adultos, quienes en algunos casos acompañaron durante todo el transcurso de la conexión, otros recolectaban los materiales que se utilizarían y los dejaban solos durante el desarrollo de la experiencia.

Me conectaba, mi papá y después dormía en la cama. Si necesitaba algo él me lo pasaba (Estudiante 2).

La instancia participativa se veía mediada por el manejo de los dispositivos para poder conectarse a las clases *online*, los cuales eran controlados en todos los casos por los apoderados en el hogar, no se observa autonomía en el control de la conexión por parte de los niños y niñas. Por otro lado, la participación denota una actitud de dependencia generada desde el mundo adulto, que hacen posible la conectividad y el alcance de materiales. En ese sentido, se observa que desde el mundo adulto a cargo en el hogar no aparecen interacciones de validación del trabajo realizado ni de sentido por las tareas que se realizan. Aquí es importante abordar la lógica adultocéntrica de la organización de la enseñanza que existe regularmente y que se acrecienta en pandemia, pues se organiza a partir de los

dispositivos que los adultos dominan y manejan, en una pretensión de que los niños y niñas reaccionen a ellos con naturalidad y autonomía.

La mayoría de los niños y niñas se dirigían directamente a la profesora, no existiendo vinculación con sus compañeros o compañeras para realizar preguntas o dialogar acerca de temas de su interés.

No me gustaba hablar con mis compañeros, porque no conocía a nadie
(Estudiante 6).

¿Te acuerdas de algo que le hayas contado a tus compañeros?
No (Estudiante 5).

2.2 Categoría 2: Experiencias de clases *online*

2.2.1 Duración de las clases

Respecto a la duración de las instancias de participación *online*, se les preguntó sobre sus percepciones sobre el tiempo de las sesiones, la mayoría de los niños y niñas entrevistados contestaron que el tiempo que se mantuvieron conectados les dio la sensación de que era mucho, algunos mencionando que, aunque hubiera sido extenso, no se aburrían.

Me conectaba mucho rato, pero no me aburría (Estudiante 1).

Poco, mediano, estaba bien (Estudiante 2).

Poco... mucho ... y poco (Estudiante 3).

Mucho (Estudiante 4).

Un poco (Estudiante 5).

2.2.2 Recuerdos de las clases

Si bien algunos niños y niñas tienen recuerdos respecto a algunos temas vistos en las clases *online*, la mayoría no recuerda absolutamente nada. Se les consultó: ¿De las clases a las que te conectaste, que es lo que más recuerdas? Las respuestas no señalan contenidos disciplinares ni sensaciones, emociones, existiendo

poco o nulo impacto en aprendizajes positivos y profundos. En general, recuerdan comentarios personales que hicieron sus compañeros.

No recuerdo nada (Estudiante 1).

El Mati hablaba de puros autos, la Amanda de su mamá y la Cami de unicornios, yo era la única que prestaba atención a las clases (Estudiante 3).

No recuerdo (Estudiante 4).

Nada (Estudiante 2).

Les hablé del Toto [Mascota] y del papá que se fue a Arica (Estudiante 4).

Aparece aquí una desvinculación con el espacio propuesto para los párvulos en pandemia, ya que para la mayoría esa instancia no evoca ningún tipo de sentimiento o recuerdo, sin poder generar aprendizajes profundos. El espacio educativo *online*, pareciera ser, una exacerbación de lo que pasa en la sociedad, debido a que los niños y niñas están presentes en el espacio físico, o en este caso virtual, pero pasan desapercibidos. Según lo que se rescata en los relatos expresados por esta niñez, dan cuenta de que no se generaron aprendizajes significativos en esta primera etapa de la trayectoria escolar.

2.2.3 Emociones vividas en clases

Todos los estudiantes sentían que eran escuchados por sus pares y por las educadoras a cargo de las actividades, sin embargo, como hemos revisado en las categorías anteriores, eran pocos y en algunos casos, nulos los momentos en que los niños y niñas recuerdan haber expresado verbalmente a sus compañeros y compañeras o a sus profesoras algún tipo de relato, apareciendo en ellos y ellas una cierta representación de la infancia o de sí mismos, como pasivos ante la presencia de los adultos y adultas. Al consultarles *¿Cómo lo pasabas en las clases online?*, si bien respondieron que se divirtieron, sólo dos casos, no explicitaron qué les divirtió, quedándose en silencio.

Sí, eran divertidas (Estudiante 1).

Bien, eran divertidas (Estudiante 3).

Los lobos, me gustan los lobos, o cuando se acompañan las clases de videos o música. Las de guitarra, ponían videos (Estudiante 5).

Como se puede percibir, el poner animales, música, videos que den alegría a una clase resulta importante a las clases y no sólo interactuar con la profesora.

2.3 Categoría 3: Didáctica y participación de niñez

2.3.1 Facilitadores en la participación

La mayoría de los niños y niñas entrevistados reconocen que hubo una motivación a través de felicitaciones en las clases, por ejemplo, el Estudiante 1 declara que lo hacían cuando terminaban las clases, a veces la educadora y otras veces sus padres. Se le consultó ¿Recuerdas algún momento en que la profesora te haya felicitado? y las respuestas fueron:

Sí, cuando terminábamos las clases (Estudiante 1).

No, pero yo sé que me ama (Estudiante 2).

No me acuerdo (Estudiante 5).

La mayoría de los entrevistados recuerda que las educadoras utilizaron una variedad de recursos de presentación mediante recursos audiovisuales, en algunos temas, se acordaban de que leyeron algunos cuentos y también ponían música.

2.3.2 Barreras en la participación.

Al preguntarles por aquellas veces en que no pudieron conectarse a sus clases virtuales, la mayoría de los niños y niñas contestaron haberse sentido felices.

¿Hubo alguna oportunidad en que no te pudiste conectarte a las clases? ¿Y cómo te sentiste?

Bien, no me gustaba conectarme, eran aburridas (Estudiante 3).

Feliz (Estudiante 4).

Un poco mal y un poco bien (Estudiante 5)

2.3.3 Sugerencias para una didáctica desde los niños y niñas.

Los niños y niñas declaran la importancia del aprendizaje al aire libre y del juego, lo que es una estrategia didáctica clave en estas edades.

Según tu mirada ¿Qué les habría gustado agregar o quitar en las clases *online*?

En el jardín (Estudiante 1).

Acá con la Educadora (acá, es estar en el jardín) (Estudiante 4).

Emm como jugar. Como, con caballos, pelotas (Estudiante 5).

El uso de recursos didácticos es relevante.

Otro grupo se refirió a que les hubiera gustado agregar juegos.

jugar, como, con caballos, pelotas (Estudiante 5).

3 Discusión

Los principales hallazgos encontrados que pueden levantarse a partir de esta investigación son que el rol de los niños y niñas en la experiencia *online* fue mayoritariamente pasivo frente a la presencia de los adultos que los acompañaban en el hogar, así como de las agentes educativas a cargo de las clases. La presencia y la participación de los niños y niñas en la educación remota en esta realidad, están mermada por la relación dicotómica que existe entre infancia y adultez en la sociedad actual. Si bien los estudiantes tuvieron la instancia de conectividad a las clases *online*, esto no aseguró participación ni el desarrollar de un mayor nivel de conciencia acerca de sus decisiones y acciones (Ochoa, 2019, p. 192).

Las barreras y facilitadores, según Judith Pérez-Castro (2021), responden a tres diferentes ámbitos de la profesión docente: las formas de presentación, es decir,

la variedad de estrategias y recursos que se utilizan al momento de planificar y ejecutar una clase; las formas de participación y compromiso, referidas a las formas en que se motiva a los niños y niñas a ser parte del espacio planificado, como también al compromiso que ellos mismos puedan generar hacia la clase, y el último ámbito es las actitudes hacia la inclusión, donde se agrega la participación en el proceso.

Se puede señalar que al igual que en otros ámbitos de la sociedad, la participación de la niñez en clases remotas se vio afectada por relaciones adultocentristas, que ignoraron las necesidades de los niños y niñas para poder expresarse y relacionarse en quizá el único espacio con que contaban en pandemia. No se observa el uso de estrategias didácticas esenciales y que los niños y niñas manifiestan como importantes, tales como el uso del juego, recursos atractivos, invitarlos a realizar experiencias en sus casas que podrían haber compartido a través de la pantalla.

Las instancias de participación en las clases *online* en época de pandemia, según lo que nos aporta Trilla y Novella (2001) fueron participación simple: los niños y niñas estaban presentes como espectadores sin intervenir en la preparación, contenido ni desarrollo. La infancia nuevamente se limita a seguir indicaciones dirigidas por los adultos y adultas que acompañaban a los niños y niñas en sus casas. La mediación no pareciera colaborar con un espacio de presencia y socialización para los participantes.

El juego en las clases *online*, también fue afectado, en la reproducción de sus discursos, aparece que los niños y niñas querían jugar con sus compañeros y educadoras, aunque fuera virtualmente. Por tanto, se puede afirmar, que de acuerdo a lo recogido, las experiencias de aprendizaje *online* no se percibieron de acuerdo a las experiencias y voces de los niños y niñas como un espacio lúdico.

Es sabido que el juego en las experiencias educativas en infancia es un principio pedagógico fundamental para que sus aprendizajes lleguen a ellos de forma amena y emocional, donde los niños y niñas viven en modo de juego, (Jara Morales, 2018) por ende, la negación del juego equivale a la negación del cuerpo, de la sensorialidad y de la misma infancia.

En esta época donde hay una sobreescolarización cargada en la primera infancia, la que apunta a una sobrecarga de contenidos o adelantar procesos, se debe evaluar dicha acción, así como no utilizar el juego como un paradigma metodológico esencial y como una actividad necesaria en las infancias.

Los niños y niñas no tuvieron oportunidad de compartir o comunicarse con otros niños y niñas en época de pandemia, uno de los ámbitos más mermados en esta época. Sin embargo, es necesario tener presente que en la educación presencial el valor del juego sobrepasa la instancia de los recreos. La falta de espacios para compartir entre pares desvincula sus relaciones, lo que es clave para sentirse parte de un grupo y desempeñar un papel que permita verse incluido en el colectivo, desempeñar un rol y unas labores propias de sus miembros, y tener un proyecto de vida acorde y complementario con los demás (Graziella Reyes; Rivera Pagola, 2018).

El tiempo o la duración que le dedicaban cada uno de los párvulos a las clases *online* era momentos importantes para cada uno de ellos y ellas, principalmente porque pausaban la vida en casa, dejaban de realizar tareas motivadas por sus propios intereses, para atender un espacio con temas impuestos por adultos y adultas. Para algunos niños y niñas, el tiempo concebido desde la adultez es un concepto que aún no logran dominar, ya que implica tener nociones temporales que se van adquiriendo paulatinamente, pero en este caso, a la mayoría les parecieron demasiado extensos los momentos que se conectaban a las clases *online*.

Esta sensación de sobreextensión del tiempo de clases se ve relacionada con la falta de participación, involucramiento y autonomía que percibían los niños y niñas en el espacio propuesto. Otro elemento por considerar en la educación presencial en estas edades: la duración de los periodos o momentos de clases, los que se deben combinar con experiencias dinámicas, más tranquilas, iniciadas por los adultos, iniciadas por los niños y niñas, así como las posibilidades de estar en colectivo, en grupos o momentos de experiencias individuales.

En relación con sus recuerdos, los niños y niñas manifiestan no tenerlos, ni en cuanto a contenidos aprendidos ni a experiencias que les fueron gratas, lo que da cuenta de la escasez en el vínculo emocional con las experiencias educativas *online*.

La pedagogía de hoy en cualquiera de sus formas no debiera descuidar la

educación socioemocional en las infancias, ya que es un área de gran importancia en el ámbito educativo, ya que es la base para un desarrollo integral, de bienestar emocional, de salud presente y futuro (González Grandón, 2024).

Frente a la pregunta de sus recuerdos, señalan que no recuerdan nada y que tampoco les gustaba preguntar. Este tipo de participación, en palabras de Lay-Lisboa y Montañés Serrano (2018), responde a aquella de tipo performativa, ya que la niñez sigue normas formales para participar, las cuales aparecen como impuestas en este caso, por la adulta a cargo de la experiencia o por los adultos que acompañan en casa, los que son mediadores del momento de participación, deciden cómo serán las clases, los temas que se hablarán, los horarios, la duración las experiencias de aprendizaje, cómo también así como conectarse, a través de qué dispositivos, cuándo encender micrófonos o cámaras, etc.

Entre las estrategias didácticas utilizadas se destacaron herramientas tecnológicas dadas las contingencias y entre ellas recursos didácticos que ofrecen ciertas plataformas, pudiendo constituir un facilitador para la entretención, participación y el aprendizaje. Sin embargo, esto no es suficiente. Se reconoce el papel del docente como fundamental en la construcción de escenarios de aprendizajes y el uso crítico de la tecnología (Becerra Brito; Martín Gómez; Bethencourt Aguilar, 2021, p. 75), donde no debe olvidar que los niños y niñas necesitan el movimiento y a través de su cuerpo sienten, perciben, se mueven y esto afecta en cada interacción con el medio, en otras palabras, el desarrollo cognitivo es primeramente corporal e interactivo: se aprende haciendo (González Grandón, 2024).

Grandes lecciones nos dan los niños y niñas para la educación actual, donde los educadores deben observar, recoger los intereses, desarrollar experiencias gratas, lúdicas, divertidas, significativas donde aprendan con todos los sentidos y con experiencias que impacten en sus vidas.

Referencias

ARIAS, Beatriz. La infancia como sujeto de derechos. **Ratio Juris**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 127-142, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6>. Disponible en: <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/381>. Acceso en: 29 jul. 2025.

BECERRA BRITO, Cecília V; MARTÍN GÓMEZ, Sebastián; BETHENCOURT AGUILAR, Aguilar. Análisis categórico de materiales didácticos digitales en Educación Infantil: Portal EcoEscuela 2.0 en el marco de la COVID-19. **EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, [S. l.], n. 76, p. 74–89, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2039>. Disponible en: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2039>. Acceso en: 7 jul. 2024.

CANAZA-CHOQUE, Franklin Américo. Pandemia 2020 y el poder del Estado. Daños, impactos y respuestas a zonas desprotegidas en escenarios devastadores. **RSocialium**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 56-74, 2021. Disponible en: <https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/20>. Acceso en: 29 jul. 2025.

CASTILLO MIYASAKI, Irene Elvira; SANDOVAL FIGUEROA, Carmen Maria. Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. **Revista Andina de Educación**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 000521, 2022. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.1>. Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3133>. Acceso en: 7 jul. 2024.

CEBALLOS LÓPEZ, Noelia; SAIZ LINARES, Ángela. Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. **Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 329–350, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9157>. Acceso en: 11 set. 2024.

COVARRUBIAS PIZARRO, Pedro. Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. In: TRUJILLO HOLGUÍN, J.A.; RÍOS CASTILLO, A.C.; GARCÍA LEOS, J.L. (coords.), **Desarrollo Profesional Docente**: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana. Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R., 2019. p. 135-157. Disponible en: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf. Acceso en: 15 jul. 2024.

DÍAZ-BÓRQUEZ, Daniela; CONTRERAS-SHATS, Nicolás; BOZO-CARRILLO, Natalia Scarlette. Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 101–113, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>. Disponible en: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3075>. Acceso en: 7 oct. 2024.

ESTEBAN TORTAJADA, Marta Beatriz; CRESPO I TORRES, Ferran; NOVELLA CÁMARA, Ana Maria; SABARIEGO PUIG, Marta. Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. **Sociedad e**

Infancias, [S./], n. 5, 2021. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/71444>. Acceso en: 29 jul. 2025.

FIGUEROA-CESPEDES, Ignacio; YANEZ-URBINA, Cristopher. Student Voices and Cultures at School: A Theoretical-Methodological Reflection from Self-Exploration Processes of Barriers to Educational Inclusion. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 109-126, jun. 2020. DOI:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100109&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 07 set. 2024.

GONZÁLEZ GRANDÓN, Ximene. A. Hacia un desarrollo corporizado, ecológico y socioafectivo en la primera infancia. **Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar**, [S. /], v. 4, n. 1, p. 109–135, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.71>. Disponible en:

<https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/71>. Acceso en: 7 oct. 2024.

HART, Roger. **Children's participation**: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Routledge, 2013.

HEISS BENDERSKY, Claudia. Chile: entre el estallido social y la pandemia. **Análisis Carolina**, [S./], n. 18, [abr.] 2020. Disponible en:

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179065>. Acceso en: 17 set. 2024.

HEREDIA MASMELA, Yolima Zoraya; SASTOQUE MARTÍNEZ, Yenny Esperanza; SÁNCHEZ MÁRQUEZ, Nery Isabel. Habilidades resiliente en niños de primera infancia en época de post pandemia. Horizontes. **Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, [S. /], v. 6, n. 25, p. 1514–1532, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>. Disponible en:

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/628>. Acceso en: 7 oct. 2024.

JARA MORALES, Irene. de la. Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. **Revista Saberes Educativos**, [S. /], n. 1, p. 47–67, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>. Disponible en:

<https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/51604>. Acceso en: 7 oct. 2024.

LAY-LISBOA, Siu; MONTAÑÉS SERRANO, Manuel. De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. **Psicoperspectivas Individuo y sociedad**, [S./], v. 17, n. 2, p. 1-12, 15 jul. 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>. Disponible en:

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1176/869>. Acceso en: 10 jul. 2024.

LIEBEL, Manfred; MARKOWSKA-MANISTA, Urszula. Cuestiones éticas y

epistemológicas en la investigación con niños. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 5 (especial), p. 1-4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5209/soci.74230>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/74230>. Acceso en: 10 jul. 2024.

LÓPEZ-BUENO, Rubén; LÓPEZ-SÁNCHEZ, Guillermo F.; CASAJÚS, José A.; CALATAYUD, Joaquín; GIL-SALMERÓN, Alejandro; GRABOVAC, Igor; TULLY, Mark A.; SMITH, Lee. Health-related behaviors among school aged children and adolescents during the Spanish COVID-19 confinement. **Front. Pediatr**, [S.l.], v. 8, p. 1-11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fped.2020.00573>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/pediatrics/articles/10.3389/fped.2020.00573/full>. Acceso en: 10 set. 2024.

MANHEY MORENO, Mónica; SALMERÓN PÉREZ, Honorio. Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. Profesorado, **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 583–625, 2015. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18565>. Acceso en: 7 oct. 2024.

MARDELL, Ben; RYAN, Jen; KRECHEVSKY, Mara; BAKER, Megina; SCHULZ, Savannah; CONSTANT, Yvonne Liu. **Una Pedagogía del Juego**: apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios. Cambridge: Project Zero, 2023. Disponible en: https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Pedagogy%20of%20Play%20Spanish%20Translation%20Final_Jan%202024.pdf. Acceso en: 05 ago. 2024.

MASSÓ-GUIJARRO, Ester. Infancia y pandemia: Crónica de una ausencia anunciada. **Salud Colectiva**, Buenos Aires, v. 17, e3303, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3303>. Disponible en: <https://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/3303/1732>. Acceso en: 05 set. 2024.

MOLINA MONTOYA, Nancy Piedad. Aspectos éticos en la investigación con niños. **Ciencia y Tecnología para la salud Visual y ocular**, v. 16, n. 1, p. 75-87, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19052/sv.4348>. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/svo/vol16/iss1/4/>. Acceso en: 10 set. 2024.

MORALES, Santiago. Movimientos sociales y participación política de niñas y niños. **Crítica y Resistencias- Revista de conflictos sociales latinoamericanos**, [S.l.], n. 10, p. 22-38, 2020. Disponible en: <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/133/119>. Acceso en: 10 jul. 2024.

MURILLO, F. Javier; DUK, Cynthia. The Covid-19 and the Educational Gaps. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 11-13, jun. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100011&I

ng=en&nrm=iso. Acceso en: 07 oct. 2024.

OCHOA, Azucena. El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. **Alteridad - Revista De Educación**, [S./], v. 14, n. 2, p. 184-194, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>. Disponible en: <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.03>. Acceso en: 07 jun. 2024.

PÉREZ-CASTRO, Judith. Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, [S./], v. 12, n. 33, p. 138-157, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/862>. Acceso en: 7 oct. 2024.

GRAZIELLA REYES, Olga; RIVERA PAGOLA, José Robin. Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. **Tla-melaua**, Puebla, v. 12, n. 44, p. 52-71, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 07 oct. 2024.

RUIZ CUÉLLAR, Guadalupe. Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. **Revista mexicana de investigación educativa - RMIE**, [S./], v. 25, n. 85, p. 229-237, agosto 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es. Acceso en: 17 ago. 2024.

PENCER, Andrea E; OBLATH, Rachel; DAYAL, Rohan; LOUBEAU, J Krystel; LEJEUNE, Julia; SIKOV, Jennifer; SAVAGE, Meera; POSSE, Catalina; JAIN, Sonal; ZOLLI, Nicole; BAUL, Tithi D; LADINO, Valeria; JI, Chelsea; KABRT, Jessica; MOUSAD, Lillian; RABIN, Megan; MURPHY, J Michael; GARG, Arvin. Changes in psychosocial functioning among urban, school-age children during the COVID-19 pandemic. **Child Adolesc Psychiatry Ment Health**, [S./], v. 15, n. 73, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00419-w>. Disponible en: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-021-00419-w>. Acceso en: 17 ago. 2024.

TRILLA, Jaume; NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S./], n. 26, p. 137-164, mayo-agosto 2001. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie260982>. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/982/1866>. Acceso en: 12 set. 2024.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S./], v. 16, n. 2, p. 741-756, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>. Disponible en: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/artic>

le/view/2735. Acceso en: 7 oct. 2024.

Submetido em: 26-07-2025

Aprovado em: 09-08-2025