



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

“Promoviendo la participación infantil para el ejercicio de ciudadanía: qué dicen niños y niñas de nivel 5 de educación inicial, sobre su trayectoria educativa en tiempos de pandemia”.

Licenciatura en Psicología, Trabajo Final De Grado

Artículo Científico de Producción Empírica

Autora: Br. Silvana Quintana

Docente tutora: Prof. Agda. Phd. Gabriela Etchebehere

Docente revisor: Prof. Adj. Mag. Darío De León.

Marzo, 2023

Índice

Agradecimientos	2
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
Las infancias y la pandemia	5
Participación infantil: investigaciones con niños y niñas	7
Estudios previos	9
CONSIDERACIONES ÉTICAS	11
FINANCIACIÓN	11
METODOLOGÍA, MATERIALES Y MÉTODOS	11
Etapas de la Investigación	12
Sistematización y análisis	13
RESULTADOS	14
Análisis de conversaciones sobre identificación de emociones	14
Conversaciones sobre el tránsito por educación inicial en el marco de la pandemia	15
Dimensión 1. Trayectoria al ingreso al jardín	15
Análisis de las categorías en la Dimensión 1	16
Dimensión 2. Tránsito en Pandemia	17
Análisis de las categorías en la Dimensión 2	18
Dimensión 3. Tránsito Actual y Egreso	20
Análisis de las categorías de la Dimensión 3	21
La transición hacia la educación primaria	22
DISCUSIÓN	24
CONCLUSIONES	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
ANEXO 1. Gráficas. Análisis de Dimensiones. Categorías y Subcategorías	38
ANEXO 2. Gráficas Taller de Transición.	41
Tabla de porcentajes de acuerdo a cantidad y frecuencia de las respuestas:	42
ANEXO 3. Algunas imágenes y dibujos de los talleres	43
Emociones en Pandemia	44
Taller de transición a primaria	44

Agradecimientos

“Investigadora: ¿y hay algo que me quieran contar, que yo no les haya preguntado?

Niñas: Siiiiiiiiiiii!!!! Sí.

Investigadora: ¿qué me quieren contar que no les pregunté?

Niña: ¡que no nos preguntaste si queríamos jugar!”

Y llegó el día de presentar mi Trabajo Final de Grado...

Agradezco principalmente a niñas y niños que hicieron posible este trabajo, por abrir las puertas a sus vidas y expresar sus voces... a las familias que les dieron la oportunidad de participar... y a las directoras y maestras que habilitaron los espacios y acompañaron a sus grupos durante todo el proceso.

A los docentes del equipo de Intervenciones en Educación Inicial e Intervenciones Lúdico-Recreativas en el Espacio de Cuidado y Recreación: Gabriela Etchebehere, Darío De León, Fernanda Silva y Daniela Fernández por su dedicación a las infancias y guiarme en este proceso de aprendizaje.

A mi tutora Gabriela Etchebehere, docente de mi primera práctica de Facultad, que me inspiró con su vocación por promover los Derechos de Infancia y con quien surgió la idea a finales del 2021 de presentar este proyecto, por su acompañamiento no sólo en su rol de docente y tutora sino también siendo ese sostén durante los momentos más movilizados de este trabajo.

A mi familia... mis padres por inculcarme el sentido del compromiso entre lo académico y lo social... y a mi esposo apoyo incondicional durante estos años de estudios.

A las compañeras que participaron de esta investigación, dedicando su tiempo a recoger las voces de las infancias.

Y a la Facultad de Psicología por ser ese espacio donde las grandes utopías comienzan a dejar de ser inalcanzables...

RESUMEN

Este artículo¹, surge de una investigación realizada por estudiantes de la Facultad de Psicología, UdelaR. Desde la investigación-acción participativa, es un proyecto de carácter exploratorio con enfoque metodológico cualitativo, enmarcada en las investigaciones con niños y niñas. Se incluyen dos jardines de infantes públicos, en Montevideo, de contextos socioeconómicos diferentes (quintil 1 y quintil 5). Recoge las voces de quienes comenzaron educación inicial en 2020 y que en 2022 estaban finalizando el ciclo y empezando el proceso de transición hacia primaria. A través del método de conversaciones con niños y niñas y del método mosaico se identificaron las vivencias de su tránsito educativo en el contexto de pandemia. De los resultados se destaca que logran resignificar su trayectoria educativa, recordando los aspectos más significativos de su tránsito educativo. Se evidencia la capacidad infantil para entender la situación de pandemia e identificar las medidas del confinamiento, aunque dichas medidas no contemplaron los efectos que tendrían en la primera infancia. Derechos como la educación y el juego son los que aparecen más vulnerados ante las decisiones adoptadas por la emergencia sanitaria. En el jardín del quintil 1 fueron mayores los efectos de la pandemia. Sin embargo, se percibe una proyección a futuro donde prevalecen las emociones positivas relacionadas a su inserción en la escuela primaria en ambos contextos.

Palabras clave: Primera Infancia, Pandemia COVID-19, Tránsito Educativo, Perspectiva Infantil

¹ El presente artículo utilizó para su formato la Revista "Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines" del Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18031545011.pdf>

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Psicología de la UdelaR de la autora, en la modalidad de artículo científico de producción empírica y surge de una investigación realizada por estudiantes de Psicología, con niños y niñas que cursaron educación inicial en el contexto de pandemia. En ese sentido se comienza describiendo cómo fue el abordaje de la misma en Uruguay.

El 13 marzo de 2020 ante la aparición de los primeros casos de Covid-19, se decretó el estado de emergencia sanitaria (Decreto N°93/020) y se aplicaron medidas de contención para evitar la propagación del virus. Estas medidas necesarias ante la situación de Pandemia, implicaron una “nueva normalidad” y estuvieron caracterizadas principalmente por etapas de aislamiento social, menos tiempo al aire libre y cierres de centros educativos. Las decisiones que se debieron adoptar, fueron dirigidas hacia la atención de los efectos del Covid-19, en la que se prioriza la atención a la población de mayor riesgo (adultos mayores o con determinadas patologías). Si bien las infancias no suponían una población de riesgo en cuanto a los efectos de la enfermedad, sí se les consideró como propagadores hacia la población adulta, sin considerar los efectos indirectos que estas medidas podrían producir en la niñez (Burgos, De Casali y Ingenthron, 2021). Entre las disposiciones que se adoptaron en Uruguay, se encuentra la clausura presencial de la educación para todos los niveles, la indicación de teletrabajo para todos los sectores y el confinamiento obligatorio aunque voluntario (sin limitar la movilidad por ley). El 21 de mayo de 2020, se anunció el regreso paulatino a clases por niveles y el 15 de junio de 2020 el regreso a los centros de primera infancia e inicial de todo el país (Akar, Alliaume y Etchebehere, 2021). El retorno paulatino significó una vuelta a la presencialidad no sólo por etapas, sino también con los grupos divididos, en donde la mitad de los grupos asistía dos días a la semana y la otra mitad otros dos días diferentes, mientras que un día de la semana era destinado a la desinfección de los centros. Es importante destacar que el corte abrupto de la presencialidad se dió en el período de inicio del año lectivo, además para muchos niños y niñas en educación inicial, era su etapa de integración a un centro de primera infancia (Akar, Alliaume y Etchebehere, 2021).

Las infancias y la pandemia

La niñez también se vio afectada por la situación de pandemia, en su salud física y mental, así como en su desarrollo socioemocional (OMEF, 2020). Diversos estudios e investigaciones (Cevallos, et al. 2021; Lizondo-Valencia, et al. 2021, Human Right Watch, 2021) han demostrado cómo varios factores afectaron a las familias de niños/niñas por ejemplo, la pérdida de empleo y la implementación del teletrabajo. Por otro lado, familias fueron afectadas de diferente forma al contraer alguno de sus miembros el virus, con pérdidas de seres queridos por el Covid (ASSE, 2021). Se evidenció a su vez el incremento de estrés y otros efectos en la salud mental (Pujadas, 2021); el incremento de la violencia intrafamiliar (Bataille y Coraza, 2021); así como la pérdida de hábitos y rutinas (Bentancor, 2021). A su vez el poco acceso a servicios (consultas, visitas médicas atrasadas) ha generado consecuencias a nivel del desarrollo en la primera infancia (Suarez et al., 2021).

El cierre de escuelas, el confinamiento en el hogar, los efectos (directos e indirectos) de las situaciones económicas, de salud y emocionales que han afectado de diferentes formas a las familias, han alterado de manera significativa el normal desarrollo de la vida de niños y niñas, sobre todo en la primera infancia (Herrero Tejada, Saez y Roche, 2020). Por lo cual, es importante el trabajo de las investigaciones sobre desarrollo infantil para poder determinar el impacto del Covid-19 en niñas/niños de todo el mundo y aportar a pensar las respuestas de políticas públicas que ayuden a la recuperación “de esta pandemia que no tiene precedentes en su influencia sobre la humanidad” (Rao y Fisher, 2021, p.9). En esta línea, estudios recientes demuestran, como las medidas de aislamiento social determinaron pérdidas a nivel del desarrollo en la primera infancia. Un estudio realizado en nuestro país sobre las *“Pérdidas de preparación escolar durante el brote de COVID-19”* estimó su impacto en el desarrollo infantil. Se comparan dos cohortes de niños uruguayos de 4 a 6 años: “cohorte control” y “cohorte COVID” evaluadas entre 2018 y 2020 en tres oleadas. En la cohorte COVID se observaron pérdidas en el desarrollo motor y cognitivo, así como en las actitudes hacia el aprendizaje y el comportamiento de internalización (González, et al. 2022).

La UNESCO por su parte, a través de su informe indica que: “Es necesario mejorar los sistemas de información existentes para identificar y caracterizar a estos niños y niñas y sus hogares, y así tomar decisiones informadas de política pública” (IIPE-UNESCO, 2021, p. 12).

Cabe destacar que los diversos estudios acerca de los efectos que el aislamiento así como el corte abrupto en la educación han tenido en la infancia, han recogido las

percepciones de los adultos y no se ha hecho un trabajo en profundidad para recoger de los propios protagonistas (niños y niñas) sus vivencias en este contexto. En este sentido, la mayoría de las encuestas se han realizado de manera telefónica con los adultos (Fizbein, 2021). Aunque existen diferentes investigaciones acerca de los efectos que la pandemia ha tenido en el desarrollo en la primera infancia, muy pocas recogen directamente de las voces de las infancias cuáles han sido sus vivencias y poco se sabe en qué medida el contexto COVID-19 ha afectado el desarrollo infantil (Shuffrey, et al. 2022; Byrne, et al., 2022).

Al cierre de los centros educativos se debe sumar que muchos de los lugares de esparcimiento también se cerraron, lo que implica la suspensión de otro tipo de actividades recreativas, por ejemplo, los gimnasios, cines, teatros, centros comerciales, incluso los juegos en los parques fueron sellados con cintas para que no pudieran ser utilizados. Con la falta de los espacios de esparcimiento habituales, ha hecho falta la identificación y práctica de diferentes roles sociales y el desarrollo de un lenguaje imaginativo. También ha implicado un desafío para las familias reconfigurar los tiempos y espacios para jugar, así como aprender a través de los diferentes juegos: sensoriales, motores, dramáticos y la dosificación del juego al aire libre (Andrés Vilorio, Rodrigo Moriche y Valdivia Vizarrata, 2021). El ejercicio de jugar se limitó al ámbito de la vida privada y dependiendo de las condiciones o posibilidades que a cada niño/niña se le pudiera brindar. El juego es un medio de socialización por excelencia y es esencial para el ejercicio de otros derechos como la educación, la salud; también es fundamental para superar situaciones de crisis ya que “por otra parte, representa una valiosa estrategia para la recuperación y reintegración después de haber sufrido traumas, pérdidas o los efectos del abandono o la violencia” (Brooker y Woodhead, 2013, p.2). Los adultos deben reconocer la importancia del juego para las infancias, así como las políticas públicas deben promover y proteger las condiciones necesarias para el ejercicio de ese derecho.

Niños y niñas son más vulnerables al impacto emocional de eventos traumáticos que interrumpen su vida cotidiana. En contexto de pandemia también debieron adaptarse a ajustes significativos en sus rutinas. Siendo cuidadosos observadores de su entorno, también reaccionan ante el estrés de los adultos y pueden preocuparse por su seguridad y la de sus seres queridos. Si bien la mayoría logra regresar a su funcionamiento típico cuando cuentan con un adecuado apoyo de cuidadores sensibles, otros que no cuentan con esas condiciones, corren un riesgo alto de desarrollar alteraciones emocionales, por lo tanto también es importante atender su salud emocional (Dym Bartlett, Griffin y Thomson, 2020).

El estudio de Etchebehere, De León, et al. (2021) acerca de las percepciones y emociones que niños/niñas atribuyeron al tiempo de confinamiento, da cuenta de cómo la pandemia es algo que les despierta sus miedos y ha sido vivida con agobio y angustia.

Una emoción se define como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra Alzina, 2003, p. 12). Para este autor, la regulación emocional es un indicador de madurez y equilibrio, con efectos positivos sobre las relaciones interpersonales. Por eso es importante en esta etapa del desarrollo, que puedan comenzar a dar nombre a lo que sienten (Clemente y Adrián, s/f) para desarrollar las estrategias que les permitan conocer y manejar sus propias emociones, ya que las mismas intervienen en todos los procesos evolutivos, siendo la principal fuente de las decisiones que tomamos. En este sentido, la escuela también juega un papel fundamental, debido a que es un ámbito más en el que se desarrollan (López Cassá, 2005).

Las decisiones adoptadas para la continuidad educativa tras los cierres de los centros, no han contemplado la perspectiva de un desarrollo integral de niños/niñas, ya que la educación no se trata exclusivamente de aprendizajes cognitivos, sino que es necesario atender otros aspectos como las capacidades afectivas y emocionales, ya que "las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello" (López Cassá, 2005, p. 155)

En las decisiones y normativas ha primado una visión adultocéntrica de la infancia, impidiendo dirigir la mirada hacia esta población, desde un Enfoque de Derechos que les considere efectivamente como sujetos de derechos, con las competencias y capacidades para opinar e incidir en su entorno (Ruiz, Gómez y Rodríguez, 2020).

Es atendiendo a ello que esta investigación se plantea abordar el problema de conocer la perspectiva infantil de niños y niñas que comenzaron educación inicial en 2020 y cuáles han sido sus percepciones y vivencias de su proceso educativo en el contexto de pandemia.

Participación infantil: investigaciones con niños y niñas

Este estudio se enmarca en el abordaje de investigaciones con niños y niñas, que permite construir conocimiento a partir de la perspectiva infantil sobre las situaciones que afectan sus vidas, propiciando el ejercicio del derecho a la participación infantil siendo marco de referencia la Convención de los Derechos del Niño (CDN, ONU,

1989). La Convención tiene como fundamento lo que se denomina el interés superior del niño, establece que éste debe primar en todas las medidas concernientes a los niños y las niñas. Varios de sus artículos hacen referencia a que esta población sea tomada en cuenta. Sobre la participación infantil, el artículo 12 reconoce el derecho de que puedan participar en los temas que les afecten y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. El Artículo N° 13, refiere a el derecho a la libertad de expresión y a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas; así como el Artículo N°17, refiere al acceso a la información, sobre todo “la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental” (CDN, 1989, p.7).

En el proceso de participación infantil, niños y niñas abordan con otras personas de su entorno temas que afectan sus vidas. Ejercer el derecho a participar genera beneficios individuales, la adquisición de competencias y habilidades, promoviendo a nivel colectivo el ejercicio de ciudadanía. La participación infantil favorece su identificación como ciudadano pleno de derecho, generando habilidades de autoprotección, de autonomía, de comunicación y de resiliencia (Giorgi, 2010)

A partir de la Convención se instala el nuevo paradigma de la Protección Integral, que implica pasar de la concepción de niño/niña como un ser pasivo, (carente de ideas y de pensamiento por sí mismo que el adulto debe proteger ya que es quien tiene el poder sobre lo que el niño/niña debe ser y hacer) a la concepción de niño/niña como un sujeto de Derechos, con ideas propias y capacidad de formar juicios propios (Principio de Autonomía Progresiva). Una persona reconocida en su especificidad que se encuentra en relación dialéctica con su entorno, en situación de dependencia y en proceso de desarrollo (Giorgi, 2019).

Siendo la Convención de los Derechos del Niño el marco de referencia, esta investigación les considera como protagonistas, actores sociales, participantes, co-investigadores en los temas que se investigan y que afectan sus vidas.

Una filosofía que respete el derecho al niño a ser escuchado, requiere el esfuerzo de garantizar que se les valore como personas. Implica reconocer que son: expertos, comunicadores hábiles, agentes activos y constructores de significado (Clark y Moss 2001 en Lansdown 2005). Respetar el derecho de niños/niñas a ser escuchados, requiere preparación, tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno que les haga sentir cómodos (Landwson, 2005).

El derecho de niños/niñas a ser escuchados, la capacidad de éstos de comprender, de poder expresarse, tiene un sustento científico ya que la infancia se considera como la etapa más importante de la vida y que niños/niñas son aptos y competentes; pero también tiene un sustento legal, que es el Artículo 12 de la CDN (Tonucci, 2019). Por

lo tanto, niños/niñas tienen mucho para aportar y ayudar a los adultos ya que su gran aportación radica en su diversidad: “la capacidad de ofrecer otro punto de vista a los adultos (...) la perspectiva que los adultos han olvidado” (Tonucci, 2019, p.123)

En relación a la escucha de niños/niñas, se requieren tres condiciones para que la misma sea útil (este estudio las ha tenido en cuenta):

1. Necesitar la opinión de quien se interpela.
2. Estar dispuesto a tener en cuenta lo que piensan y proponen.
3. La voluntad y la capacidad de convertir las ideas de los niños en una política adulta. (Tonucci, 2019)

Estudios previos

Como antecedente, en nuestro país existe una investigación realizada en el año 2020 (publicada en 2021) en un jardín público de Montevideo, enmarcada en la metodología de investigaciones con niñas y niños, al reintegro de la presencialidad en los centros educativos. El estudio tuvo como objetivo identificar las percepciones que los niños/niñas le atribuyeron al confinamiento. De los principales resultados se pudo observar cómo contar con un acceso adecuado a la información, trabajar en identificar sus emociones y tener una explicación comprensible, “ayudó a redimensionar la nueva realidad, identificar las emociones que se generaban y poder resignificar sus aprendizajes en el nuevo contexto de existencia” (Etchebehere, De León, et al. 2021).

En España dos investigaciones realizadas en 2020 recogen las voces de niños y niñas durante el confinamiento. La Universidad del País Vasco realizó una investigación que tuvo como objetivo analizar la situación de los niños/niñas en situación de confinamiento; ahondando en las diferentes realidades que vivieron, recogiendo de sus propias voces aspectos emocionales, vivenciales y de bienestar. Del estudio se desprende la necesidad de abordar las diferentes necesidades, tanto sociales como físicas y psíquicas; así como la necesidad de hacer foco en el plano relacional, algo que se ha visto afectado considerando que los centros educativos son el ámbito de socialización infantil privilegiado. Concluye que, “es importante que las voces de los niños y niñas también se tengan en cuenta y sean visibilizadas, atendiendo a su bienestar” (Berasategui Sancho, et al. 2020).

La Universidad de Cantabria, también realizó una investigación donde en asambleas virtuales a través de la técnica de conversaciones y del dibujo, recogieron las voces de niños/niñas de tres años, reflejando en el análisis diferentes aspectos como sus preferencias en la vida cotidiana durante el confinamiento, el estado emocional, los aprendizajes adquiridos y “los deseos de futuro ante la vuelta a su rutina diaria”

(Castro y Valcárcel-Delgado, 2022, p.1). Los hallazgos demuestran que la primera infancia fue uno de los colectivos menos considerados ante la emergencia por la pandemia. Por otro lado, se evidencia la capacidad de aceptar las nuevas normativas impuestas siendo conscientes de la situación pandémica. Se percibe la brecha digital-escolar ante el cierre de los centros educativos y la pérdida de los espacios de socialización privilegiados para la infancia. Para concluir, destaca la necesidad para la primera infancia del contacto con otras personas y pares. Si bien señalan una valoración positiva del disfrute en el hogar, también demandan tiempo disfrutable de juego con sus amistades.

Población y objetivos

Esta investigación se desarrolla en la misma línea, dada la necesidad de dar lugar a las voces de las infancias, considerando que ha sido una de las poblaciones que más se ha visto afectada.

Se realizó en dos jardines de infantes públicos de Montevideo, de contextos socioeconómicos diferentes pertenecientes al quintil 1 y quintil 5, fundamentado en poder identificar diferencias y similitudes de acuerdo con el contexto. Por otro lado, al ser jardines que funcionan en dos turnos se incluyeron un grupo de la mañana y otro de la tarde en cada jardín (total 4 grupos). Se centró en recoger las voces de quienes comenzaron a cursar educación inicial durante el año 2020 y que se encontraban al momento de la investigación (año 2022) en nivel 5 años -último año de educación inicial en Uruguay- y comenzando el proceso de transición hacia la educación primaria. La elección de nivel 5 corresponde, a que se considera que esta generación realizó prácticamente la totalidad de su tránsito por educación inicial en el contexto de pandemia y por lo tanto tiene un relato particular sobre el mismo

Las preguntas que busca responder el estudio son: Desde las voces y expresiones de niños y niñas de nivel 5 ¿cuáles son las percepciones y emociones sobre su tránsito por la educación inicial en el contexto de pandemia? ¿Hay diferencias y similitudes en dichas percepciones en función del contexto (quintil 1 - quintil 5) y del turno al que asisten (mañana o tarde)?

De dichas preguntas se define como objetivo general, conocer desde la perspectiva infantil de niños y niñas que comenzaron educación inicial en 2020, cuáles han sido sus percepciones y vivencias de su proceso educativo en el contexto de pandemia.

A su vez se plantea como objetivos específicos, identificar las percepciones que los niños y niñas atribuyen al proceso educativo transitado en el marco de la pandemia en las etapas de corte de la presencialidad y retorno al Jardín; describir y analizar las emociones que les generó las diferentes etapas de este proceso y analizar los efectos

que reportan en relación al proceso de transición de educación inicial a educación primaria dentro de este contexto en particular.

A través de los talleres de conversaciones se habilitaron espacios de escucha para que pudieran expresar lo que han vivido, devolverles el resultado de sus aportes, promoviendo el derecho de participación, el ejercicio de la ciudadanía, por lo tanto impulsando el ejercicio de sus derechos, a la vez que aporta información valiosa para pensar estrategias de intervención así como de políticas públicas para atender las consecuencias a corto, mediano y largo plazo, que el tránsito educativo en contexto de pandemia produjo en esta población, sobre todo en los contextos más vulnerables.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación cuenta con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología.

FINANCIACIÓN

La investigación ha sido realizada con el apoyo económico del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil.

METODOLOGÍA, MATERIALES Y MÉTODOS

Desde un enfoque cualitativo, se trata de una investigación acción - participativa de carácter exploratorio, dado los pocos precedentes de investigación en el tema de estudio. Dicho enfoque cualitativo tiene como tarea la observación y el análisis de los fenómenos que se dan en un contexto determinado para luego realizar el análisis pertinente (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2003). Implica una interacción fluida y cercana entre teoría y práctica, que Montero (2006) la define como “praxis”, que tiene como fin transformar.

Se trabajó en la modalidad de taller, ya que el mismo se caracteriza por la participación de sus integrantes. Desde el trabajo grupal se habilita el intercambio, se fortalece el vínculo, lo que permite pensarse junto con otros integrando y transformando nuevas situaciones. Etchebere et al. (2008) definen el taller como un espacio participativo, de aprendizaje grupal, en el que se distingue la producción colectiva, recuperando el saber de la cotidianeidad.

Para la selección de técnicas se utilizó la línea del enfoque mosaico desarrollado por Clark y Moss (2001), que se define “como un multimétodo participativo, adaptable a diferentes ambientes y situaciones que, a través de las experiencias de los niños posibilita la creación de un proceso de reflexión y de construcción conjunta de significados y sentidos entre los adultos y niños” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016,

p.113). Las técnicas para recoger la perspectiva infantil son amplias y diversas ya que suponen “el reto de encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños” (Castro, Ezquerro y Argos, 2016, p.119).

En este estudio principalmente se utilizó el método de conversaciones con los niños y niñas, que implica un ambiente lúdico en el que se plantean preguntas abiertas de manera individual o en grupo, para dialogar sobre el tema de interés. Dentro del método de conversaciones se incluyó también dibujos, grabación de conversaciones; recorridos; utilización de cuentos por medio del títere. Este último es un recurso lúdico para desarrollar la creatividad que, a través de los personajes facilita la comunicación y la expresión de vivencias. El contexto escolar fue elegido, como espacio privilegiado en el que desde la educación inicial, niños/niñas pueden ejercitar un papel activo en procesos de participación. El adulto se convierte en un agente promotor de la escucha, lo que implica un reconocimiento del otro, en una comunicación bidireccional e igualitaria en la que niños y niñas son aceptados y tenidos en cuenta (Castro, Ezquerro y Argos, 2016).

Se incluye la observación participante, para acompañar el proceso de escucha desde la observación de comportamientos, lenguaje no verbal y clima grupal.

Etapas de la Investigación

Para el desarrollo de la investigación se plantearon distintos momentos.

Etapas 1. Se realizan las coordinaciones institucionales correspondientes, así como la gestión de los avales. Se presenta y acuerda el cronograma de acciones con las directoras y maestras de cada jardín. Se plantea el proyecto a las familias referentes, se recogen los consentimientos informados. Se presenta el estudio y el equipo de investigación a cada grupo de los jardines y se solicitan los asentimientos.

Etapas 2. Se comienza el ciclo de talleres de conversaciones con niños y niñas, con instancias acordes a los siguientes temas abordados en cada encuentro:

a) identificación de emociones y emociones en pandemia; b) el tránsito por educación inicial en el marco de la pandemia (se incorpora el títere como recurso mediador en las conversaciones); c) Instancia de validación grupal de las conversaciones y construcción de una línea de tiempo del tránsito por la educación inicial; d) proyecciones hacia la educación primaria y cómo visualizan su transición educativa.

Etapa 3. Se realiza un análisis e interpretación preliminar de los datos obtenidos a partir de lo cual se llevan adelante instancias de presentación de los resultados preliminares a niños, niñas, familias y docentes de cada centro.

Sistematización y análisis

El análisis de datos se realiza sobre la teoría fundamentada como metodología de análisis de la investigación educativa con niños y niñas. La misma se define como “la teoría o hallazgos que van emergiendo fundamentada en los datos” (Hernandez, et al., 2003, p.422). “La teoría fundamentada establece la necesidad de realizar comparaciones constantes mientras se desarrollan los análisis cualitativos, con el objeto de desarrollar conceptos” (Castro y Caldeiro-Pedreira, 2018, p. 18). Las técnicas antes descritas permitieron obtener los datos, hacer las reflexiones y análisis elementales para posteriormente realizar el “análisis común en todo estudio cualitativo: generar categorías o temas” (Hernandez, et al. 2003, p.422). Este proceso implica: recolectar los datos; revisar todos los datos (material inicial y adicional); organizar los datos e información y preparar los datos para el análisis. Ello permite luego descubrir las unidades de análisis y la codificación abierta de las unidades. En un primer nivel; describir las categorías emergentes de la codificación abierta y la codificación axial de las categorías. En un segundo nivel; describir las relaciones e interconexiones entre categorías y temas en una historia o narrativa; lo que permite generar hipótesis explicativas y teoría resultante.

Participaron del estudio 68 niños y niñas de ambos jardines. En el grupo de participantes, se encontraban 3 niños con distintos niveles de trastornos del desarrollo y aunque sus voces no pudieron ser recogidas desde lo verbal, sí participaron de las conversaciones y se recogieron sus aportaciones mediante los dibujos y expresiones no verbales (faciales, gestuales) que pudieron manifestar.

Si bien el análisis se centra en los datos obtenidos en las conversaciones con niños/niñas sobre el tránsito por educación inicial en el marco de la pandemia, se sistematizan también lo que surge de los talleres en relación a la identificación de emociones; emociones en pandemia y el taller de transición a primaria, para luego tener en cuenta en la discusión de los resultados.

RESULTADOS

Análisis de conversaciones sobre identificación de emociones

En ambos jardines se realizaron dos talleres previos con la finalidad de introducir a niños/niñas en la investigación. Mediante la técnica de conversaciones, a través de diferentes recursos lúdicos se pudieron generar instancias de conversación grupal, primero sobre identificación de emociones para posteriormente introducir la temática de pandemia en los grupos. Ambas instancias funcionaron como preparación para la siguiente etapa de la investigación. En los talleres de identificación de emociones, se pudo evidenciar una diferencia significativa entre jardines dado que niños y niñas del jardín de quintil 5 (a partir de aquí Jardín 1) no presentaron dificultades para identificar y/o expresarlas durante la dinámica. En el jardín de quintil 1 (a partir de aquí Jardín 2) se pudo evidenciar dificultades para identificar algunas emociones y/o para la expresión y representación gráfica de las mismas, siendo el enojo y el miedo las que más pudieron asociar a determinados estados y/o situaciones.

Una vez finalizada la actividad, les invitamos a pintar en una careta la emoción que quisieran representar. En las producciones de niños/niñas del Jardín 1, se ven elementos muy precisos de la emoción que representaron, teniendo certeza de cuál querían representar, predominando en ambos turnos emociones agradables (alegría, amor) y en menor proporción la tristeza, el enojo o el asombro.

En las producciones del Jardín 2, se ven elementos muy variados entre sí, siendo pocos niños/niñas que lograron representar una sola emoción. La mayoría pintó ambivalentes (alegría y enojo / alegría y tristeza); varias emociones o cubrieron la careta con un único color. A través de estas producciones se podría decir que confunden algunas emociones y/o manifiestan cierta dificultad para la expresión y representación gráfica de las mismas. Algo que se percibió primeramente en el discurso y luego quedó plasmado en las caretas.

En el taller de introducción a la temática pandemia, no hubo diferencias significativas entre jardines, pudiendo niños/niñas de ambos contextos conversar acerca de sus percepciones y emociones en relación a la misma y al tiempo en confinamiento. Para finalizar, se les propuso realizar un dibujo de lo que recordaban de los días de confinamiento, predominando en las producciones de ambos jardines dibujos relacionados al tiempo de encierro, la escuela cerrada, el uso de tapabocas, la representación gráfica del coronavirus (algunos con cara de malo), la composición familiar y en el caso del Jardín 1 algunas representaciones de adultos teletrabajando.

Esto da cuenta del nivel de información acertada y veraz que poseen en relación a la pandemia.

Como ya se planteó, la técnica del dibujo en esta investigación ha sido utilizada para acompañar los relatos de niños y niñas (Anexo 3)

“tenés que ponerte un tapabocas para que todos los gérmenes no te entren en la boca” (NM J2)²

“a mi no me gusta usar tapabocas porque me ahogo” (NM J1)

“El coronavirus es un virus muy chiquitito que hay que mirarlo con un microscopio” (VT J1)

“Cuando había coronavirus no podíamos jugar en los juegos de Mc. Donalds” (VT J2)

Conversaciones sobre el tránsito por educación inicial en el marco de la pandemia

En la instancia de conversaciones se trabajó en duplas o de manera individual con niños/niñas, utilizando siempre como recurso lúdico y mediador el títere. Para poder dar inicio a las conversaciones sobre el tránsito educativo, el títere narró una historia sobre su trayectoria por educación inicial hasta la actualidad. Se buscó mediante esta actividad, poder introducir a niños/niñas en la temática de su trayectoria educativa e iniciar las conversaciones acerca de sus vivencias en contexto de pandemia.

Mediante preguntas disparadoras, se fue haciendo un recorrido indagando qué recordaban de cada nivel.

En el 96% de niños y niñas se logró identificar sus percepciones en relación al proceso educativo transitado en el marco de la pandemia.

Los datos recogidos de estas instancias se organizaron en tres dimensiones:

1. Trayectoria al ingreso de Educación Inicial, 2. Tránsito en Pandemia y 3. Trayectoria actual y egreso. El análisis de resultados se realizó dividiendo cada dimensión en categorías y subcategorías las cuales permitieron realizar un análisis de frecuencia de las ideas que iban expresando a través del diálogo. El análisis da cuenta de la cantidad de veces que hacen mención a una de las subcategorías, pudiendo referirse a más de una subcategoría al mismo tiempo.

Dimensión 1. Trayectoria al ingreso al jardín

En el discurso infantil del 93% de niños y niñas, se identifican sus percepciones y emociones acerca de su ingreso a Educación Inicial. Se determinan 5 categorías donde se agrupan las ideas planteadas (gráfica 1)³

² A partir de aquí N = Niña - V = Varón / J1: contexto favorable - J2 contexto desfavorable / M = mañana - T = tarde

³ Las gráficas de cada categoría se encuentran al final del documento en la sección Anexos

Análisis de las categorías en la Dimensión 1

Edad e inicio de escolarización : En esta categoría el 83% de niños y niñas logran diferenciar un nivel de otro mediante ideas vinculadas a la edad que tenían al relatar alguna anécdota, mencionar la maestra, la institución que asistían, el salón y/o la edad que tenían al iniciar su escolarización (gráfica 2). No se aprecian diferencias significativas entre jardines.

“y teníamos... porque claro, de 3 más chiquitos hacen siesta, ¿entendés? Nosotros dormíamos siesta cuando teníamos 3 años” (NT J1)

“R: Yo no tenía 3, tenía 4. Y yo estaba en la clase de allá”.

R: “Sí, con otra maestra se llamaba Carolina. Era ahí. Abajo”(NM J2)

Actividades y primeros vínculos en el jardín: En esta categoría 83% de niños y niñas hicieron mención a las actividades que realizaban durante su trayectoria por los diferentes niveles y/o recuerdan a las primeras amistades/compañeros de jardín. Se aprecia la relevancia que cobran las relaciones interpersonales y aspectos como la creatividad, la exploración, el juego, la organización de las rutinas en el jardín, a través de las diferentes actividades que relatan. No se distinguen diferencias significativas entre jardines (gráfica 3)

“...tenía muchos amigos y siempre jugaba con ellos cuando salía de la escuela porque tenía que esperar a mi hermano” (NT J2)

“de nivel 4... me acuerdo que... te voy a contar algo que es de cómo nos conocimos y cómo tengo cuatro amigas” (NT J1)

“que hicimos unos pececitos de colores” (VM J1)

“Hacíamos experimentos, jugábamos en el patio, tomábamos la merienda de cuándo entrábamos”(VM J2)

Composición familiar y/o referentes de cuidados. En el discurso infantil se aprecia la relevancia que tiene la familia en su trayectoria. El 56% de niños y niñas mencionan algún aspecto vinculado a su composición familiar y/o mencionan sus referentes de cuidados, sobre todo con quiénes conviven (gráfica 4); algunos niños hacen mención a sus condiciones de habitabilidad (espacio en que viven). En esta categoría se distingue una diferencia significativa entre ambos jardines, predominando en el Jardín 2 la mención a núcleo familiar monomarental, así como núcleo monomarental en una familia extensa y/o otros referentes de cuidados (abuela, tíos, vecinos). Se puede apreciar a través de los relatos, como las condiciones para el ejercicio de la maternidad y la paternidad son desiguales en nuestras sociedades (Giorgi, 2020) algo que también quedó evidenciado en el contexto de la pandemia, dónde los cuidados

quedaron remitidos sólo al ámbito de la vida privada y a los recursos o posibilidades de cada familia.

“... con mi mamá y con mi hermano y con... y mis tíos viven al lado” (NT J2)

“Pero... o sea mi papá sé que no tiene porque hace mucho lo vi, pero no sé si ahora tiene” (NM J2)

“Pero... cuando yo tenía 2 años mi hermana estaba en la panza de mi madre, estaba por nacer cuando yo tenía 2 años...” (NT J1)

“Yo sólo tengo mamá y papá” (VM J1)

Espacios del Jardín y/o Juegos. El 52% de niños y niñas mencionan el espacio que más les ha gustado en su trayectoria por educación inicial, predominando juegos o juguetes a los que han jugado en diferentes etapas del jardín y el patio como espacio privilegiado. Podemos inferir la importancia de los centros educativos para el despliegue del juego, como parte fundamental del disfrute en la infancia. Se destaca que incluyen en sus relatos las experiencias anteriores al jardín actual, resignificando una trayectoria educativa previa al mismo y que en algunos casos fue en etapa pre-pandemia. En este aspecto, no hay diferencias significativas entre los jardines (gráfica 5)

“a mí me gustaba más mi escuela de antes porque tenía un barco, tenía para manejar el barco y podías jugar a muchas cosas...” (VM J1)

“En el Caif jugaba más” (NT J2)

“Ese otro jardín era bueno, tenía sube y baja en el patio” (VM J2)

“Que íbamos al patio de las palmeras y al patio de los toboganes” (VT J2)

Emociones sobre trayectoria. En el relato del 44% de niños y niñas, se identifican emociones asociadas con su trayectoria al inicio de Educación Inicial, predominando ampliamente las emociones agradables. No se aprecian diferencias significativas entre los jardines (gráfica 6)

“Yo cuando tenía 4 años el lugar me encantaba” (VM J1)

“P: ¿Y cómo se sentían cuando estaban en nivel 4?

R: mmm... feliz” (VT J1)

“Y yo me acuerdo que era lindo este jardín” (NT J2)

Dimensión 2. Tránsito en Pandemia

Se han definido 6 categorías que agrupan las ideas planteadas. En el 93% de los participantes se identifican sus percepciones y emociones en relación a su tránsito

educativo en los períodos de decreto de emergencia sanitaria con el corte de clases y posterior regreso a la presencialidad (gráfica 7). En esta dimensión se distinguen diferencias significativas entre los discursos infantiles de ambos contextos.

Análisis de las categorías en la Dimensión 2

Emociones Asociadas al Aislamiento: En esta categoría en el discurso infantil del 48% de niños y niñas se logran identificar las emociones que atribuyen a los períodos de confinamiento y aislamiento social. De manera proporcional en ambos jardines expresan haber extrañado el jardín y/o sus amistades/compañeros así como mencionan la alegría que les produjo el retorno a la presencialidad, demostrando la importancia que tienen los centros educativos como espacio de socialización privilegiado para la primera infancia.

Prevalecen en el Jardín 2 la manifestación de emociones desagradables respecto al confinamiento, así como la dificultad de expresar y hablar de las emociones negativas que les ha generado (gráfica 8). Se puede apreciar como el aislamiento, el cierre de centros educativos y las prohibiciones de circular por otras áreas de esparcimiento, ha colocado a niños y niñas de quintil 1 en una de las poblaciones más afectadas por estas medidas, al verse reducidos al encierro. En contraposición se destacan en el Jardín 1 las emociones agradables por el disfrute del tiempo en casa.

“P: ¿y cómo era estar en casa en esos días?

R: Aburrido” (VM J2)

“Y la pasaba muy mal, no podía ir a la plaza, no podía jugar con ningún niño, porque... porque..., no contagiaba el coronavirus y en... entonces no podía ni jugar con niños, ni jugar con nadie” (NT J2)

“Mirá cómo me sentía cuando el jardín, la que está relajada, porque además cuando estaba en mi casa, estar tranquilo sin estudiar. Porque estudiar es muy aburrido” (VT J1)

R: Yo de todas las emociones. Pero menos triste. Porque yo tengo tantos juguetes que nunca me siento triste” (NT J1)

Edad y no asistencia al jardín en pandemia: El 46% de niños y niñas identificaron no poder asistir al jardín en pandemia, mencionando la edad que tenían y/o el nivel en que se encontraban. Se aprecia una diferencia significativa entre jardines, siendo en el Jardín 2 donde más recuerdan no poder asistir en algunos de los niveles debido a la presencia del Covid. En menor medida algunos niños/niñas relacionan su edad con no haber asistido, pero no recuerdan el motivo (gráfica 9). Podemos inferir que en el contexto de quintil 1, se ha manejado durante los cortes de presencialidad una mejor información acerca de la falta de clases por presencia del Covid y a su vez se sintieron más afectados debido a la no asistencia al jardín.

“P: ¿y por qué no podían venir cuando estaban enfermas?

R: “Porque era coronavirus cuando estábamos en 3” (NM J2)

“P: ¿Podían venir todo el tiempo al jardín?

R: Ehhh... cuando había coronavirus no” (NT J2)

“Mirá, yo no podía venir a la escuela los domingos y los sábados y los otros días a veces iba y a veces no”
(VM J1)

“No, porque unos días llovía, cuando había tormenta eléctrica, porque había vacaciones, coronavirus”
(NM J1)

Medidas de Cuidado y Prohibiciones en Pandemia: 44% de niños y niñas hacen referencia a sus conocimientos acerca del Covid y a las prohibiciones en pandemia. Nuevamente se distingue en el Jardín 2 una mayor mención a los cuidados, así como más conocimiento del motivo de cierre de las escuelas en la pandemia. Podemos ver la importancia que tiene en la cotidianeidad de niños/niñas del quintil 1, la asistencia al centro educativo; manifiestan de forma precisa el concepto de no haber tenido la posibilidad de asistir a causa del cierre por la pandemia, al igual que los cuidados que debían tener (y siguen teniendo) para evitar la propagación en las etapas de regreso a la presencialidad (gráfica 10).

“Porque la escuela estaba cerrada por eso no podíamos ir, por el virus verde” (VT J2)

“yo me... porque si veníamos teníamos que usar tapabocas” (NT J2)

“Porque si íbamos a la escuela y estaba el coronavirus podíamos contagiar a los amigos y las maestras tenían miedo que las contagien a ellas también. Por eso estaba cerrado” (NM J1)

Juego y/o actividad en casa: El 30% de niños y niñas recordaron los juegos y/o actividades que realizaban en confinamiento. Si bien en ambos jardines se menciona el juego con familiares referentes, en los relatos se distingue una diferencia significativa, ya que en el Jardín 1 mencionan el acceso a juguetes y tecnología como parte de sus juegos o actividades (gráfica 11). Se puede inferir, como el derecho al juego ha sido otro de los derechos que se ha visto afectado a causa de las medidas de confinamiento. El hecho de que los espacios de juego se vieran restringidos al ámbito privado, hizo que dependieran de las posibilidades que les brinde su espacio habitacional y de las relaciones interpersonales con las personas que conviven, ya sean adultos o pares, como también de los objetos disponibles para jugar (Burgos, De Casali y Ingenthron, 2021), lo que queda de manifiesto en las siguientes expresiones:

“Yo sola, jugando con mi madre” (NM J2)

“Yo jugaba a las escondidas con mi mamá y también dibujaba” (VT J2)

“Jugaba en casa con los juguetes” (NT J1)

“y yo un día cuando no podía ir al jardín, me dejaban jugar a un juego que era de un sapo, que tenía muchos amigos, y me dejaban pintar los amigos, el sapo y muchas cosas más en la compu” (NT J1)

Enfermedad por Covid: Esta categoría incluye las ideas que el 17% de niños y niñas mencionan en relación a haber contraído Covid y/o familiares que contrajeron la enfermedad y/o el relato de haber presentado síntomas en algún momento de su trayectoria. Relatan con naturalidad cuándo tuvieron algún síntoma, así como cuando contrajeron la enfermedad (o al hablar del contagio de sus familiares), demostrando gran capacidad de entendimiento. No se distinguen diferencias significativas (gráfica 12).

“A mí me vino coronavirus, una noche cuando llamaron al Semm para que viniera a revisarme, me revisaron acá (...) y en vez de yo... se me fue de noche, mi padre tuvo y se lo tuvieron que dar a mi padre, no a mí” (NT J1)

“Yo ya estaba con covid cuando empecé (...) después cuando se me fue ya empecé a ir a Nivel 5” (VM J1)

“Sabías que tenía catarro” (VM J2)

“Y también mi madre y yo tuvimos coronavirus y mi abuela y mi hermano también” (NT J2)

Continuidad educativa: Esta categoría incluye las menciones que el 16% de niños y niñas recordaron en relación a la continuidad educativa en pandemia. Se aprecia una diferencia significativa, dado que sólo en el Jardín 1 se plantean estas ideas, por lo que alude a que tuvieron la posibilidad de continuar el contacto con maestras y pares a través de formato virtual durante el cierre de los jardines (gráfica 13). Se puede ver en esta categoría, como el derecho a la educación fue otro de los derechos más afectados durante el confinamiento, aumentando las desigualdades y limitando las oportunidades de aprendizaje (Ruiz, Gómez y Rodríguez, 2020), quedando de manifiesto la brecha digital existente que no permitió durante el cierre de los jardines una continuidad educativa en los grupos con menores recursos socioeconómicos.

“Si, yo me acuerdo que había zoom y jugábamos a que teníamos que traer algo del color que decía Patricia cuando estábamos en 3...” (NT J1)

“Mi padre tiene una computadora y cuando tenía 4, no me acuerdo si 5 o 4, hablé con Natalia que me tenía, hablé por teléfono con Natalia, hablé en la computadora y sí... vi a Natalia, la saludamos un poco y después ta, cortamos...” (NT J1)

Dimensión 3. Tránsito Actual y Egreso

En esta dimensión se han definido 4 categorías en las que se agrupan las ideas planteadas. En el 96% de niños/niñas se identifican sus percepciones y emociones

sobre su tránsito actual en nivel 5 y las menciones sobre el ingreso a la escuela primaria (gráfica 14). No se aprecian diferencias significativas entre ambos jardines.

Análisis de las categorías de la Dimensión 3

Actividades y vínculos actuales en el jardín: El 91% de niños y niñas mencionaron principalmente cuáles son sus actividades actuales preferidas en el jardín.

Hay referencias a actividades preferidas que se destacan en cada uno de los jardines sobre el tránsito actual: en el Jardín 1 una actividad denominada “Ganar la calle” realizada por el dispositivo de prácticas de Psicología que trabaja en el jardín, y en el Jardín 2 una actividad recreativa con niños, niñas y familias realizada en la sala de psicomotricidad a cargo de las maestras. Ambas jornadas privilegian lo lúdico y el vínculo con las familias, aspectos que sin duda contribuyen al bienestar infantil.

Aparece en esta categoría la mención a actividades extracurriculares que realizan actualmente, algo que no se menciona en sus relatos anteriores; de lo que podemos inferir la importancia que ha adquirido poder disfrutar después del aislamiento, de otros espacios de esparcimiento y socialización (club, gimnasia, ir a la plaza, cumpleaños). También sigue apareciendo con fuerza el contacto social ya que mencionan quiénes son sus vínculos actuales. En menor proporción se traen ideas vinculadas a la asistencia al jardín y/o los aprendizajes (gráfica 15).

“¡A mí me gustó girar en el rombo con mi mamá en la sala!” (NT J2)

“Artis, a mí me gustó lo de la calle cerrada...” (NT J1)

“Porque yo estoy en otra clase que es de gimnasia, no hace como esta, porque esta no hay gimnasia, yo tengo una escuela que hay gimnasia...” (VM J2)

“Lo que más me gustó fue tener a Federico de mejor amigo” (VM J1)

Emociones actuales hacia el jardín: En el 51% de niños y niñas se pudieron identificar las emociones que atribuyen a su tránsito actual en el jardín predominando ampliamente las emociones agradables acerca de este momento de su tránsito educativo (gráfica 16).

“P: ¿Cómo se sienten ahora que están en nivel 5?”

R: ¡Muy bien!” (VM J1)

“Me gustó... ¡me gustó mucho!” (VM J2)

R: Yo cuando volví al jardín... eh... eh... ¡estoy feliz!” (NT J1)

R: ¡bien!” (VT J2)

Espacios y juegos preferidos actualmente: El 48% de niños y niñas hicieron mención a los espacios preferidos actualmente en el jardín habiendo una variedad de

espacios. Se evidencia la importancia que tiene el juego en la vida de niños/niñas, siendo el jardín un espacio que favorece y promueve el mismo. En este sentido se destaca el que no haya diferencias significativas en ambos contextos (gráfica 17)

“ir a la sala y que está la familia y jugar con la familia” (VT J2)

“¡Me gusta ir al patio!” (NM J2)

“¡A mí me gusta estar contigo acá!” (VT J1)

“Nos gustan unos jueguitos que usamos en el patio adentro y unas cositas que tipo son blanditas medio blanditas y podemos hacer torres, imaginamos que hay celulares porque son tipo unos rectángulos, ahí muy tipo ¿no? Y tienen muchos botoncitos” (VM J1)

Ingreso a Primaria: El 12% de niños y niñas hacen referencia al ingreso a primaria como una proyección al futuro cercano (gráfica 18), siendo en el Jardín 2 dónde más lo mencionan, predominando las emociones agradables al respecto.

“cuando yo esté en primero de escuela voy a extrañar mucho a mi primer amigo” (VM J1)

R: Cuando tenga 6 a la escuela” (VT J1)

“Sí, este año que voy a pasar con la túnica blanca, hay muchas cosas” (NM J2)

“Sabías que yo voy a ir a la escuela de mi tío...” (VT J2)

Las pocas menciones a este tema como parte del tránsito educativo (desde lo que es el egreso y la transición a primaria) se debe a que no fue abordado en la etapa de conversaciones, sino que son niños/niñas que se refieren al inicio de la escuela; a su vez puede vincularse con lo movilizador a nivel emocional de este pasaje. Ello también, es parte de lo que fundamentó la realización de encuentros específicos para abordarlo.

La transición hacia la educación primaria

Para culminar con el proceso de investigación, se realizó un taller grupal sobre percepciones y emociones en relación al egreso del jardín y el ingreso a educación primaria. En ambos jardines se visitó una escuela para intercambiar con niños/niñas de primer año, para ello se trabajó en los grupos de los jardines en una lista de preguntas que tuvieran para realizar (anexo 3). En el Jardín 1, participaron la totalidad de niños/niñas de ambos grupos y se realizó una visita presencial a una escuela primaria. En el Jardín 2, en el turno de la mañana no estuvo presente la totalidad del grupo, mientras que la visita a la escuela estuvo a cargo de la estudiante referente del proyecto de investigación, quien recogió las inquietudes de los niños/niñas de nivel 5

para dialogar con los alumnos de 1° de escuela. El diálogo fue grabado para compartir con los grupos participantes del jardín.

El 78% de niños y niñas identificaron emociones relativas a su ingreso al jardín y su egreso hacia la educación primaria:

A partir de lo expresado en esta instancia, los datos se organizaron definiendo tres categorías en las que se agrupan las ideas planteadas.

1. **Emociones el primer día:** Un 85% de niños y niñas que dan cuenta de las emociones, recordó y pudo identificar sus emociones acerca del primer día en el jardín, predominando las emociones agradables (gráfica 19): “feliz de venir por primera vez al jardín” (NT J1); “sorprendido” (VM J1); “feliz porque en el Caif entraba sin llorar” (VT J2).

Al finalizar la actividad se les pidió que representaran gráficamente algo que más les hubiera gustado, reflejando en las producciones sus juegos, espacios preferidos y/o los vínculos más significativos de su trayectoria (anexo 3).

2. **Emociones al finalizar:** El 74% de niños y niñas identifican las emociones que les produce la finalización de educación inicial y el egreso del jardín, predominando las emociones desagradables (gráfica 20), sobre todo relacionadas a la pérdida de sus amistades, así como la tristeza y/o nervios que les produce el cambio; en menor proporción nombran el enojo: “miedo de perder a mi amigo” (VM J1); “sorprendida” (NT J1); “los amigos de ahora no van a ser más nuestros amigos” (VM J2)

Al finalizar se les propuso realizar un dibujo colectivo, en el que representaron parte de estas emociones y aparecen también algunas representaciones ambivalentes, por ejemplo caras tristes con corazones (anexo 3).

3. **Ingreso a primaria:** El 70% de niños y niñas identificaron sus emociones relativas al ingreso a la escuela, habiendo predominio de las emociones agradables, lo que también quedó representado en las producciones gráficas que hicieron al terminar la actividad. (gráfica 21); “feliz” (VT J1); “sorprendida” (NM J1); “más genial” (VT J2).

Proporcionalmente no se distinguen diferencias significativas entre ambos jardines en estas categorías, excepto en el turno de la tarde del Jardín 1, grupo en el cual se repite más el recuerdo de emociones agradables asociadas a su ingreso a educación inicial.

DISCUSIÓN

De la interpretación de los datos obtenidos, se observa que la mayoría de niños/niñas recuerdan positivamente el momento de ingreso al jardín y tienen presente las diferentes etapas de su tránsito por educación inicial.

Sobre la presencia del Covid-19 y la situación de pandemia, presenta resultados coincidentes con los datos de las investigaciones de Berasategui Sancho, et al. (2020), Etchebehere, De León, et al. (2021), Castro y Valcárcel-Delgado (2022), en cuanto a que manejan una información acertada sobre la enfermedad de Covid, la forma de contagio, los cuidados necesarios para evitar la propagación, así como las medidas establecidas por el confinamiento y la flexibilización paulatina que se fue implementando ante la menor circulación del virus. Esto demuestra la gran capacidad de entendimiento que tienen niños/niñas y cómo poder contar con una información adecuada les ha permitido adaptarse a las nuevas situaciones que la pandemia trajo aparejadas.

Con respecto a los datos de sus vivencias en el tránsito educativo dentro del contexto de pandemia (si bien se encontraban ingresando a la educación inicial), en ambos jardines niños/niñas coinciden en recordar los diferentes momentos de su trayectoria educativa. Actividades relacionadas al aprendizaje de hábitos, de relacionamiento social (merienda, dormir la siesta, hacer una ronda para presentarse), así como los primeros lazos de amistad, han sido percibidos como relevantes. Podemos inferir la importancia de la escuela como un lugar de construcción de alteridad, en dónde niños y niñas incorporan el lenguaje de la amistad (Vasen, 2022).

Se destaca también, la referencia en sus relatos a familiares significativos y se evidencian diferencias que se relacionan con las desigualdades ya existentes. En el jardín de quintil 1, se percibe una sensación de soledad en niños/niñas que relatan aspectos de su composición familiar, entre los que señalan la ausencia de la figura paterna, así como el papel que cumple la familia extensa. Por otro lado, en el jardín de quintil 5 predomina la referencia a ambos progenitores.

Se reitera la mención al juego en el ámbito escolar con una valoración positiva. Ello se relaciona con que hay aspectos en los que la escuela juega un papel irremplazable, garantizando el acceso a diversos derechos (Vasen, 2022). El derecho al juego es uno de los derechos fundamentales de la infancia, consagrado en el artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño y que se vio vulnerado durante el contexto de pandemia. En los dibujos sobre lo que más les gustó de su trayectoria en educación inicial, describen los juegos más significativos y que vinculan con algún momento de

su trayectoria. En relación a la dimensión emocional indagada, se identifican mayoritariamente emociones agradables, asociadas a la sensación de bienestar que han podido identificar en su tránsito por educación inicial.

Acercas de sus vivencias en los momentos de corte de la presencialidad, los resultados tienen coincidencias con el estudio realizado por Castro y Valcárcel-Delgado (2022). Niños/niñas de ambos contextos expresan de manera proporcional haber extrañado a sus amigos, la alegría que les produjo el retorno al jardín, el encuentro con sus compañeros y maestra. Esto se fundamenta en que la interacción con otros es insustituible para las primeras formas de amistad, sobre todo en los primeros niveles (Vasen, 2022). En este sentido, también Tonucci (2020) señala que a los niños les hacía falta la escuela, no tanto como el lugar de aprendizaje sino como el lugar de encuentro con amigos.

En cuanto a las emociones en la etapa de confinamiento, se distingue una diferencia significativa entre ambos contextos. En el jardín de quintil 1, se evidencia una mayor proporción de emociones desagradables relacionadas a los días de encierro, así como la dificultad para expresar lo que esa vivencia les ha generado. Niños/niñas manifiestan haberse sentido aburridos, tristes, incómodos por no poder salir a jugar, por el encierro mismo y/o por no poder ver a sus amistades. Podemos inferir a través de sus expresiones, que la consigna "Quédate en casa" no fue igual para todas las personas, incluso para la primera infancia. La pandemia puso en evidencia y visibilizó las múltiples desigualdades existentes: sociales, económicas, culturales (Magro, 2021). El confinamiento restituyó a la primera infancia nuevamente al ámbito de la vida privada, donde cada niño o niña, dependía de las herramientas, recursos o capacidades que le pudiera brindar su familia (Giorgi, 2020). En contraposición niños/niñas del jardín de quintil 5, identifican la alegría vinculándola a la sensación de agrado, confort y bienestar que les produjo poder estar más tiempo en casa, algo que valoran de manera positiva y que demandan en la actualidad. Esto coincide con otras investigaciones (Etchebehere, De León, et al. 2021; Castro y Valcárcel-Delgado, 2022) donde niños/niñas, manifiestan el grado de disfrute en el hogar.

De los resultados también se desprende que, aunque en ambos contextos manejan información acerca de las características del virus, de la situación de pandemia en general y de la movilidad restringida en tiempo de confinamiento, es en el jardín de quintil 1, donde cuentan con una mejor información acerca de los motivos del corte de presencialidad y cierre de las escuelas, así como los cuidados y medidas de protección en el jardín. Esto podría interpretarse debido a que la información

proporcionada a los más pequeños puede variar en función del contexto. Precisamente, en entornos de mayor vulnerabilidad económica, problemas habitacionales, situaciones intrafamiliares, donde el espacio exterior y la escuela son imprescindibles para la organización en el diario vivir, debieron enfrentarse a un “afuera” que de pronto se volvió amenazador. Quizás por ello, fue necesario reforzar la información para protegerse ante el peligro de un posible contagio, reiterar por qué la escuela y las plazas estaban cerradas e insistir en las medidas de cuidado. Sin embargo, en otros contextos podría existir el deseo de proteger a los más pequeños de tanta información, para resguardar su bienestar o por considerar que no van a ser capaces de entender lo que está sucediendo. Aunque los hallazgos coinciden con los estudios anteriores (Etchebehere, De León, et al. 2021; Castro y Valcárcel-Delgado, 2022), en el entendimiento que niños/niñas de primera infancia han tenido acerca de la presencia de la pandemia y la gran capacidad de adaptación que han demostrado frente a la nueva situación de existencia.

Sobre las actividades realizadas en casa en tiempo de confinamiento, en ambos contextos destaca nuevamente el juego en los días de encierro y se evidencia el disfrute del juego como parte esencial en la primera infancia. Hacen referencia a qué jugaban y/o con quienes, así como a sus elementos de juegos. Cabe destacar, que no hacen mención a espacios abiertos (patio, jardín, terraza), la expresión que más se reitera es “en casa”, dando cuenta del juego adaptado al espacio disponible en ese momento de restricciones. Emerge como diferencia entre ambos contextos (si bien en ambos se menciona la compañía de adultos referentes como compañeros de juego), la mención a juguetes, computadora, celular, en el jardín de quintil 5, aunque las referencias a dispositivos tecnológicos no es algo que predomine en los relatos. Se puede deducir cómo la pandemia ha demostrado que el derecho al juego, como derecho consagrado de las infancias, al verse limitado al ámbito privado, no depende sólo de las posibilidades que brinda el entorno, sino también de los objetos disponibles para jugar (Burgos, De Casali y Ingherton, 2021).

En relación al uso de la tecnología para la continuidad educativa, las voces recogidas muestran que no todos los niños/niñas tuvieron acceso a la virtualidad. La mayoría no pudo utilizar este medio como vía de comunicación y algo que esta nueva “normalidad” dejó en evidencia es el acceso desigual a redes-conexiones virtuales (Vasen, 2022). Si bien Uruguay cuenta con una gran cobertura de internet en todo el territorio nacional y la plataforma virtual educativa CREA (entorno de aprendizaje colaborativo en el que estudiantes y docentes se comunican e intercambian experiencias), la pandemia

visibilizó la brecha digital ya existente y el acceso desigual a la conectividad en los contextos más vulnerables. Aunque en varios jardines se intentó dar continuidad a través de la elaboración de materiales de apoyo, la pandemia evidenció la vulnerabilidad del vínculo socioeducativo entre niños, niñas, familia y escuela (Akar, Alliaume y Etchebehere, 2021). Los resultados revelan que el derecho a la educación, ha sido otro de los derechos de infancia más vulnerados y el ejercicio de un derecho no debería depender del contexto económico de las familias (Giorgi, 2020), más aún en momentos de crisis. Tonucci (2020) advierte, que uno de los grandes errores de la escuela ha sido querer continuar igual, como si sólo se tratase de cambiar de medio y de lugar, sin aceptar que la nueva situación ha modificado las condiciones de existencia. La pandemia ha dejado en evidencia, el gran desafío social que tiene la educación (Magro, 2021). Aunque en el caso de Uruguay, se contó con los recursos que aparentemente posibilitaron una continuidad educativa de manera homogénea, el acceso a la virtualidad como medio de comunicación para la interacción con sus maestras y pares, no fue posible para muchos niños y niñas durante el tiempo de confinamiento.

De las voces que se recogen, en referencia a su trayectoria actual (nivel 5), se evidencia que adquieren relevancia las actividades preferidas actualmente, como pintar, dibujar, leer cuentos, psicomotricidad, merendar, así como los lazos sociales (amistades y maestras actuales). Los resultados indican que, predominan las emociones agradables relacionadas con la alegría y la sensación de bienestar que les produce habitar el jardín. Los espacios y el juego siguen siendo privilegiados. Hay pocas menciones al aprendizaje escolar, de lo que podemos inferir que el jardín es percibido por niños/niñas como un espacio multidimensional de experiencias y encuentro con otros. Emergen además en el discurso infantil, menciones a actividades que realizan diariamente fuera del jardín como ir a la plaza, cumpleaños, el parque de diversiones, actividades deportivas, de lo que se puede deducir que niños/niñas disfrutaban volver a conquistar esos espacios públicos que les fueron prohibidos/arrebatados en años anteriores.

En relación a la transición hacia la escuela primaria, acerca de la finalización de educación inicial predominan las emociones desagradables (tristeza, enojo, miedo) y ambivalentes (feliz y triste / feliz y enojo / alegría y nervios), algo que quedó reflejado en los dibujos colectivos. Estas emociones están asociadas principalmente al cambio de amistades, el desafío que les supone pasar del jardín como espacio privilegiado de juego, a la escuela como ámbito disciplinar de aprendizajes. Esto también queda

registrado a través de las “lluvias de preguntas para los amigos de 1°”, en que sus mayores inquietudes estuvieron relacionadas con los juegos y espacios disponibles en la escuela; la posibilidad de hacer nuevas amistades y los recursos disponibles para la nueva forma de aprender. Sin embargo, se aprecia una proyección a futuro en el que predomina la alegría, asociada al sentimiento de felicidad que les produce iniciar la “escuela de grandes”, lo que también expresan en sus producciones gráficas.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como finalidad dar a conocer las voces de niños y niñas, en relación a sus vivencias durante el tránsito de educación inicial en el contexto de pandemia. Las medidas que se debieron implementar ante la declaración de emergencia sanitaria, no contemplaron los efectos que las mismas tendrían en la primera infancia, primando una visión adultocéntrica sin darle el lugar necesario a niños y niñas al momento de definir prioridades.

Derechos fundamentales como la Educación y el Juego (con mayúscula) se han visto vulnerados ante las decisiones de interrupción de la enseñanza y el confinamiento obligatorio. La primera infancia ha sido una de las poblaciones olvidadas y más afectadas ante estas decisiones. Niños y niñas fueron perjudicados en la vulneración de sus derechos, que trajo aparejado la pérdida de contacto social, del jardín y los espacios públicos, como lugares privilegiados de socialización y para el desarrollo en los primeros años. La vida se replegó al ámbito privado, delegando las responsabilidades en las familias, que también se enfrentaron a una interrupción abrupta de su cotidianidad. Ese corte estuvo acompañado de miedos, incertidumbres, vacíos, soledades y en contextos vulnerables las carencias económicas, espacios habitacionales reducidos, visibilizan la complejidad que los efectos derivados de la pandemia han producido en la singularidad de cada población.

El estudio permite visibilizar, cómo niños y niñas han sido capaces de entender la situación de pandemia e identificar las medidas del confinamiento. Esto fue más notorio en los grupos de quintil 1, evidenciando con sus respuestas una mayor comprensión de las causas del mismo y de las medidas de prevención. Tener un espacio en donde poder identificar las emociones que les generó esta etapa, habilitar sus expresiones y representarlas, colaboró en redimensionar sus experiencias a partir de la nueva realidad. Así lo demostraron también, a través de la demanda que se iba generando por parte de niños/niñas al solicitar las instancias de conversaciones, algo que fue demandado además por otros grupos del Jardín 2. Se refuerza la idea de que, cuando a niños y niñas se les da participación sobre temas que están viviendo,

asumen un rol protagónico reflexionando y aportando acerca de sus propias experiencias. En el Jardín 1, queda de manifiesto cómo la intervención oportuna en situaciones de crisis y proporcionar información que les permitiera comprender lo que se estaba viviendo, contribuyó a que pudieran aprender a regular las emociones desagradables que les generó este proceso y consideramos que fue un aporte de los equipos de práctica de Psicología durante 2020-2022, contribuir en el conocimiento que tuvieron sobre la pandemia.

En este sentido, podemos señalar como una de las limitaciones de este estudio, haber tenido que restringir la investigación a una muestra de grupos por cada jardín. Sobre todo en el jardín de quintil 1, donde la demanda de escucha, de participación por parte de niños, niñas, docentes, familias, fue algo que atravesó al equipo durante el transcurso de la investigación, dejando en evidencia la enorme necesidad de acompañamiento que ha tenido y tiene esta población, frente a las consecuencias derivadas de las medidas adoptadas en pandemia.

El tiempo en casa fue identificado por niños/niñas, como un tiempo de juegos compartidos en familia y dependiente de los objetos disponibles para jugar. Cuando se analizan las respuestas de las emociones prevalentes, en el jardín de quintil 1 vemos que la tristeza relacionada al malestar, recibió significaciones asociadas al tiempo de confinamiento y a la imposibilidad de contar con otras instancias de socialización. En el jardín de quintil 5, la alegría estuvo relacionada a la sensación de bienestar y confort que les produce estar en casa.

La tristeza por extrañar el centro educativo en tiempo de confinamiento y la alegría por el reencuentro con sus pares a la vuelta a la presencialidad, refuerza la importancia del mismo como espacio privilegiado de disfrute, socialización infantil y ejercicio del derecho al juego. En este sentido, señalamos la importancia de las escuelas como espacio multidimensional de experiencias y por ende también de aprendizajes, ya que coincidiendo con el estudio de Byrne, et al. (2022), se pudo apreciar en el jardín de quintil 1, que el 34% de participantes presenta algún grado de retraso en el lenguaje. En contraposición niños/niñas del jardín de quintil 5, demostraron una sintaxis más elaborada durante las conversaciones. Esto demuestra que, haber delegado toda la responsabilidad al ámbito de la vida privada, incluyendo la continuidad educativa desde los hogares durante la pandemia, no sólo dependía de la conectividad y/o medios disponibles, sino también de las posibilidades de cada familia, de acompañar a niños/niñas en los procesos de adquisición de aprendizajes fundamentales para el desarrollo en la primera infancia, durante el cierre de los centros educativos.

En esta investigación se pone de relieve, la prevalencia de emociones agradables en relación a su proyección a futuro, en la transición hacia la escuela primaria, como ese

espacio mayor en el que seguirán fortaleciendo lazos de amistad, disfrutando del juego y adquiriendo nuevos aprendizajes.

Consideramos que, escuchar sus aportaciones puede ayudar a repensar las estrategias que se implementan en situaciones de crisis y a poder pensar también en otra escuela posible, que atienda a los aportes de las infancias, una escuela a decir de Skliar (2021) que proponga un nuevo comienzo, no en la transmisión de información o cumpliendo un programa de clases, sino porque la forma en que se hace la escuela, “posibilita una atmósfera de igualdad, de multiplicidad, de democratización, de transversalidad” (Skliar, 2021, s/p).

Para finalizar, una reflexión que surge a partir del aporte de la niña que se cita en la dedicatoria de este trabajo: que en las decisiones y estrategias que se implementen no se deje de lado lo más importante para la primera infancia: su Derecho a Jugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUDH | Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Recuperado de:

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

ASSE. (2021). Niños, Niñas y Adolescentes en tiempos de Duelo – Orientaciones para profesionales y familiares. Recuperado de:

<https://www.asse.com.uy/contenido/Ninos-Ninas-y-Adolescentes-en-tiemposde-Duelo--Orientaciones-para-profesionales-y-familiares-12992>

Akar, A., Alliaume, J. y Etchebehere, G. (2021). SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL MARCO DE LA EMERGENCIA CAUSADA POR LA PANDEMIA DEL COVID-19. Recuperado de:

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1558/Sistematizacion.pdf?sequence=2>

Bataille, D. y Coraza, P. (2021). SIPIAV, Informe de Gestión 2020. INAU. Recuperado de:<https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/item/3088-sipiav-en-cifras-se-presento-el-informe-de-gestion-2020>

Berasategui Sancho, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, M., y Ozamiz, N. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19. Recuperado de:https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7105_d_VocesNNA-COVID19PaisVAsco.pdf

Betancor, A. (2021). El impacto de la pandemia en la salud mental de los niños y las niñas de Uruguay. Entrevistada por Federica Pérez para *La Diaria*. Recuperado de:<https://ladiaria.com.uy/salud/articulo/2021/4/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-los-ninos-y-las-ninas-de-uruguay/>

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado de:https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida

- Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego (1st ed.). Aberystwyth: The Open University. Recuperado de: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Burgos, N., De Casali, M., y Ingenthron, M. (2021). Aportes para la formación docente: El juego como derecho en contexto de pandemia – el derecho al juego en la escuela post pandemia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, ISSN-e 1853-1393, Vol. 12, N°. 16, 2021, págs. 23-34.* Recuperado de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5730>
- Byrne, S., Hailey, S., Franklin, R., Boland, F., Murray, D., Hourihane, J. (2022). Social communication skill attainment in babies born during the COVID-19 pandemic: a birth cohort study. *Archives of disease in childhood.* 10.1136/archdischild-2021-323441. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/364371096_Social_communication_skill_attainment_in_babies_born_during_the_COVID19_pandemic_a_birth_cohort_study
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil: Una revisión de la Investigación. Recuperado de: <https://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=70645811004>
- Castro, A. y Valcárcel-Delgado, V. (2022). Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/773/77372885010/movil/>
- Castro Zubizarreta, A., y Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Empoderando a la infancia en la investigación educativa: retos, posibilidades y marcos para la acción. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria.* (pp. 12-21). Eindhoven, NL: Adaya Press. Recuperado de: <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2018/04/Exped2.pdf>
- Cevallos, D., Reyes, N., Rubio, M. (2021). Evolución e impacto de la infodemia en la población infantil en tiempos de COVID-19. *Revista panamericana de salud pública*, 45, e38. Recuperado de: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.38>.

- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children 's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/385961592>
- Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (s.f). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica De Motivación y Emoción*, VII(17-18), 1–21. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>
- Dym Bartlett, J., Griffin, J., y Thomson, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well-being during the COVID-19 pandemic - child trends. ChildTrends. Recuperado de: <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación inicial: Perspectivas, desafíos Y acciones* (ed. 2017). Psicolibros Universitario.
- Etchebehere, G., De León, R., Silva, F., Fernández, D, Quintana, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología Conocimiento y Sociedad*.,Montevideo, v.11, n.1, p.5-23,2021, Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168870262021000100005&script=sci_arttext
- Fiszbein, A. (2021). Pandemia e infancia: ¿Cómo está afectando la pandemia el desarrollo de nuestros niños? - *The Dialogue*. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/analysis/pandemia-e-infancia-como-esta-afectando-la-pandemia-el-desarrollo-de-nuestros-ninos/>
- Giorgi, V. (2010). A 20 Años de la Convención Sobre los Derechos del Niño, La participación de Niños, niñas y adolescentes en las Américas. Instituto Interamericano del Niño. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3299

- Giorgi V. A. (2019). 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: entre movimientos instituyentes y fantasmas de restauración. *Sociedad e Infancias*, 3, 329-334. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/soci.63797>
- Giorgi, V. (2020). Primera infancia y educación en tiempos de pandemia – Víctor Giorgi. OMEP. Recuperado de: <https://omepworld.org/es/primera-infancia-y-educacion-en-tiempos-de-pandemia-victor-giorgi/>
- González, M., Loose, T., Liz, M., Pérez, M., Rodríguez-Vinçon, J. I., Tomás-Llerena, C., Vázquez-Echeverría, A. (2022). School readiness losses during the COVID-19 outbreak. A comparison of two cohorts of young children. *Child Development*, 93, 910– 924. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.13738>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª edición). Editorial Mc Graw Hill.
- Herrero Tejada, A., Saez, D., Roche, V. (2020). El desarrollo infantil durante la crisis del Covid-19: Recursos para las familias y los profesionales que trabajan con ellas. *The Dialogue, Leadership for the Americas*. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/analysis/recursos-infantiles-covid-19/>
- HRW. (2021). It Feels Like Maybe I Won't Ever Go to School Again. Recuperado de: <https://www.hrw.org/video-photos/interactive/2021/05/17/it-feels-maybe-i-wont-ever-go-school-again>
- HRW. (2021). Problems with education around the world during Covid-19. Years Don't Wait for Them. Increased Inequalities in the Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic. Recuperado de: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/05/global_covideducation0521_ETR.pdf
- IPE-UNESCO. (2021). Primera infancia: la vida de los niños y niñas antes, durante y después de la pandemia. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/primera-infancia-la-vida-de-los-ninos-y-ninas-antes-durante-y-despues-de-la-pandemia>

- Landwson, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos. Recuperado de:
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., Muñoz-Marín, D. (2021). Vista de Pandemia y niñez: Efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. Recuperado de:
<http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=75&path%5B%5D=71>
- LÓPEZ CASSÀ, È., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Magro, C. (2021). *Educación Post Pandemia: Una Educación para Construir Futuros*. co.labora.red. Recuperado de:
<https://carlosmagro.wordpress.com/2021/10/27/educacion-post-pandemia-una-educacion-para-construir-futuros/>
- Montero, M. (2006). *La investigación acción participativa: orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica*. Paidós.
- OMEP. (2020). Declaración de la Asamblea Mundial Virtual de la OMEP, 28 de Noviembre de 2020. El Rol De La Educación De La Primera Infancia Durante La Pandemia. Recuperado de:
<https://www.omep.org.ar/single-post/declaracion-omep-mundial-2020>
- Pujadas, M. (2021). Ya se ve en los niños el efecto de la “parapandemia”: el impacto en la salud física y mental que provocan las medidas para combatir la covid-19. Dra. Mónica Pujadas entrevistada por Amanda Muñoz en *La Diaria*. Recuperado de:
<https://ladiaria.com.uy/salud/articulo/2021/5/ya-se-ve-en-los-ninos-el-efecto-de-la-parapandemia-el-impacto-en-la-salud-fisica-y-mental-que-provocan-las-medidas-para-combatir-la-covid-19/>

- Rao, N. y Fisher, P. A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on child and adolescent development around the world. *Child Development*, 92, e738– e748. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/cdev.13653>
- Andrés Vilorio, C., Rodrigo Moriche, M. P. y Valdivia Vizarreta, P. (2021). El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (60), 143–164. Recuperado de: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.947
- Ruiz, B., Gómez, D. y Rodríguez, A. (2020). Los derechos de la infancia durante el confinamiento | Comprender el COVID-19 desde una perspectiva de salud pública. Recuperado de: <https://www.easp.es/web/coronavirusysaludpublica/los-derechos-de-la-infancia-durante-el-confinamiento/>
- Shuffrey, L. C., Firestein, M. R., Kyle, M. H., Fields, A., Alcántara, C., Amso, D., Austin, J., Bain, J. M., Barbosa, J., Bence, M., Bianco, C., Fernández, C. R., Goldman, S., Gyamfi-Bannerman, C., Hott, V., Hu, Y., Hussain, M., Factor-Litvak, P., Lucchini, M., Mandel, A., Dumitriu, D. (2022). Association of Birth During the COVID-19 Pandemic With Neurodevelopmental Status at 6 Months in Infants With and Without In Utero Exposure to Maternal SARS-CoV-2 Infection. *JAMA pediatrics*, 176(6), e215563. Recuperado de: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5563>
- Skliar, C. (2021). Entrevistado por Gustavo Efron y Dario Brenman. *Pandemia: "El no saber qué será de nuestro mundo, De Nuestra Vida... esos son Los Verdaderos aprendizajes" – nueva sion: Periodismo Judeo argentino con compromiso*. Recuperado de: <https://nuevasion.com.ar/archivos/30860>
- Suarez, H., Noboa, O., Valiñas, R., Bernardi, R., Sosa, A., Ormaechea, G., Arcos, J. P., Sosa, C., Piriz, G., Barrios, E., González, G., Pujadas, M., Galiana, A., Radi, R., Cohen, H. (2021). IMPACTO SECUELAR EN SALUD DE LA EPIDEMIA POR SARS-CoV-2 EN URUGUAY. presidencia.gub.uy. Recuperado de: https://medios.presidencia.gub.uy/lp_portal/2021/GACH/INFORMES/post-no-covid.pdf

Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. 3ª Edición. Editorial Planeta S.A, Barcelona, España. Traducción: Ana Ciurans.

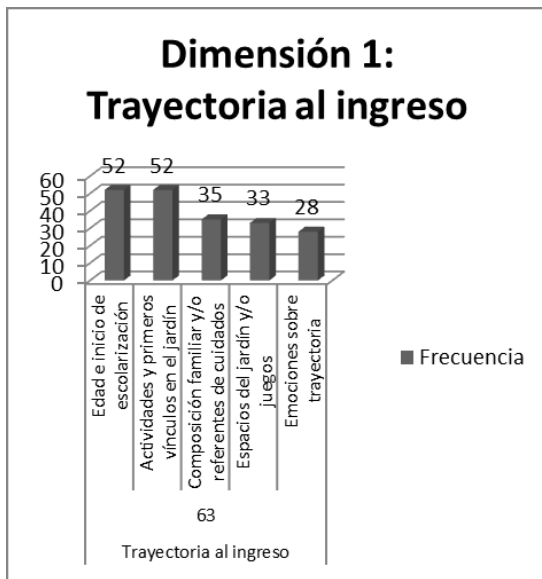
Tonucci, F. (2020). Entrevistado por Eduardo Feinmann "*a Los Niños Les Falta La Escuela Como Lugar de Encuentro Con Los Amigos, No Como Lugar de Aprendizaje*". EduardoFeinmann.com Recuperado de:
<https://eduardofeinmann.com/2020/05/20/a-los-ninos-les-falta-la-escuela-como-lugar-de-encuentro-con-los-amigos-no-como-lugar-de-aprendizaje/>

Tonucci, F (2020). *Francesco Tonucci: "el error es seguir como antes de la crisis: Con Lecciones y Deberes Para Casa"*. Entrevistado por Susana Velasco. *EDUCACIÓN 3.0*. Recuperado de:
<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/>

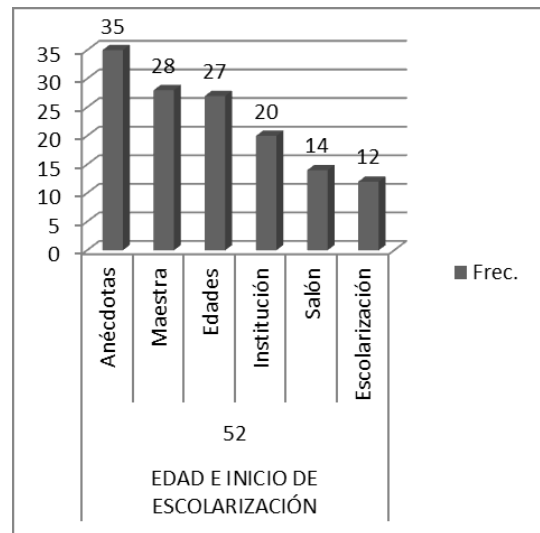
URUGUAY PRESIDENCIA (2021). Normativa. Decretos N°: 93/020; Recuperado de:
https://www.gub.uy/presidencia/institucional/normativa?field_tipo_de_norma_target_id=274&year=all&month=all&field_tematica_target_id=All&field_publico_target_id=All

VASEN, J. (2022). *Diez claves para comprender El Padecimiento infantil y juvenil; después de los barbijos* (Libro digital, Ser. EPUB). NOVEDUC.

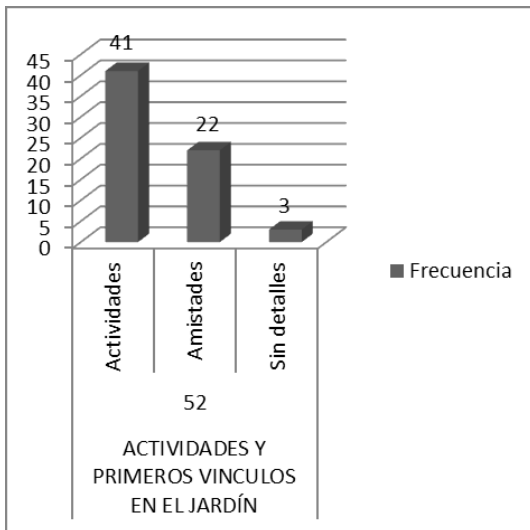
ANEXO 1. Gráficas. Análisis de Dimensiones. Categorías y Subcategorías



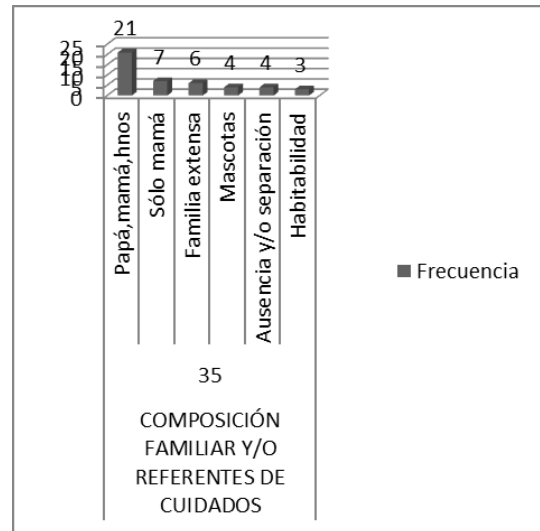
Gráfica 1



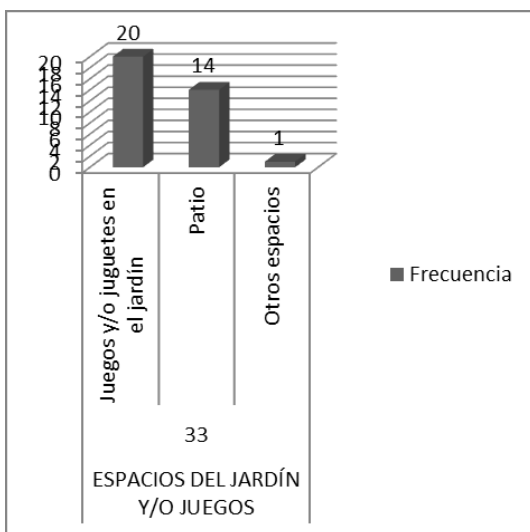
Gráfica 2



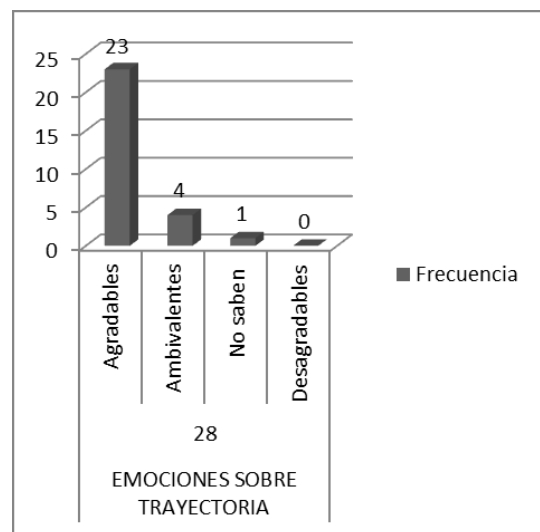
Gráfica 3



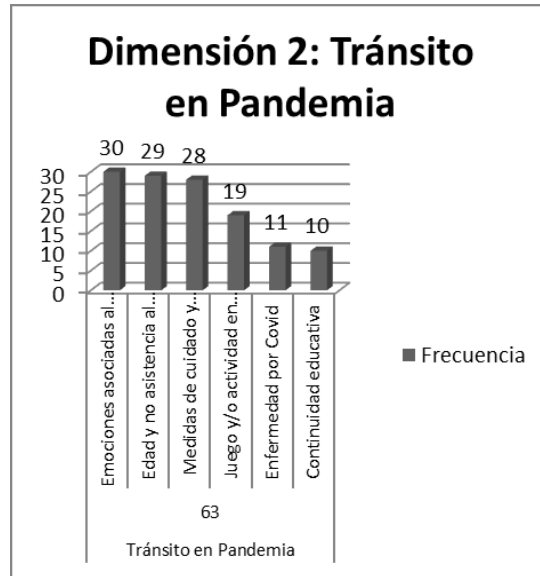
Gráfica 4



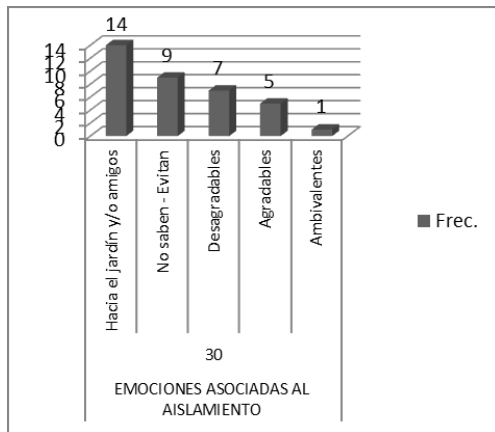
Gráfica 5



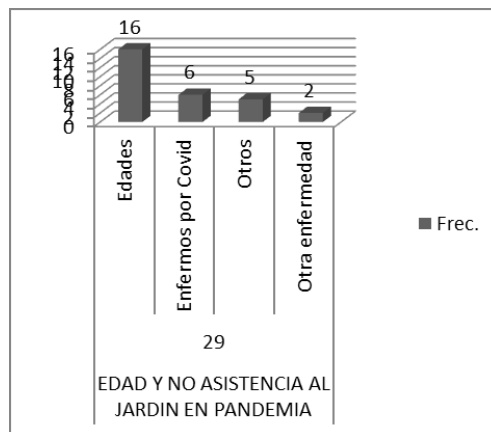
Gráfica 6



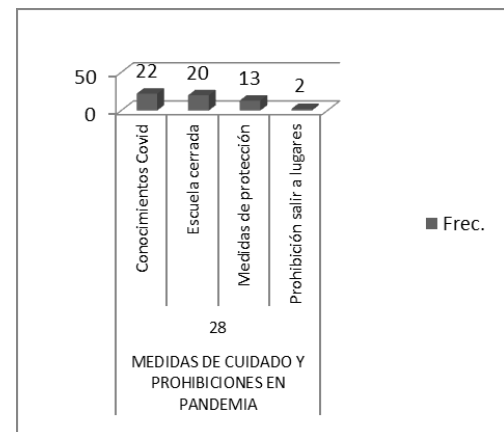
Gráfica 7



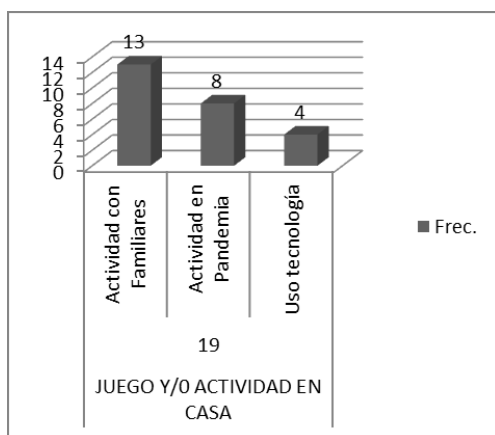
Gráfica 8



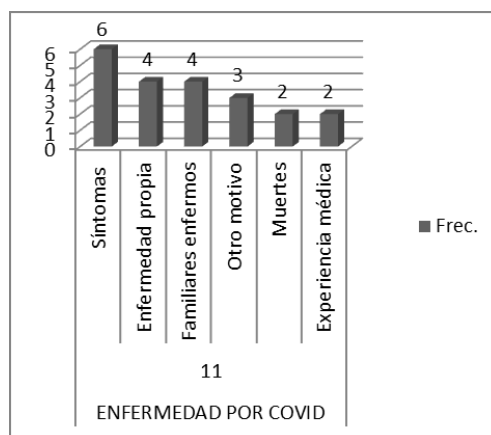
Gráfica 9



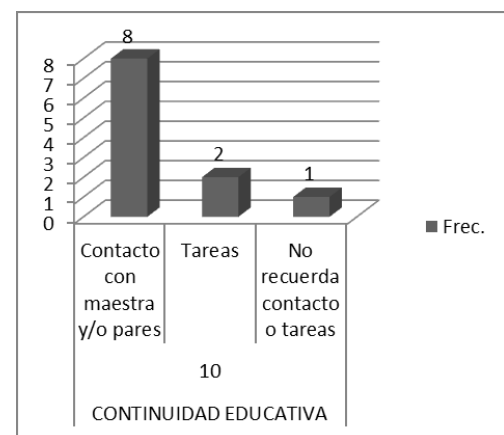
Gráfica 10



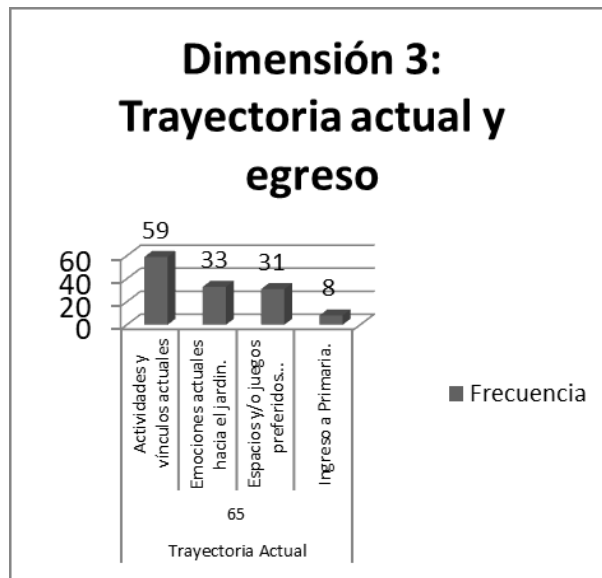
Gráfica 11



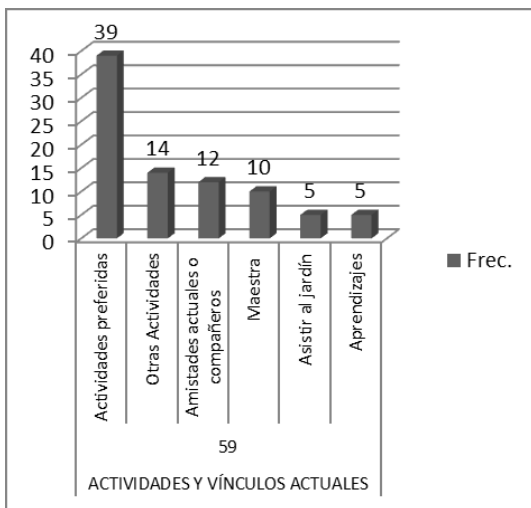
Gráfica 12



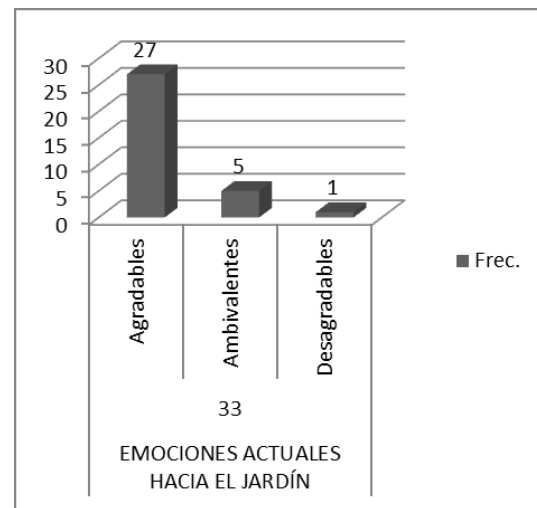
Gráfica 13



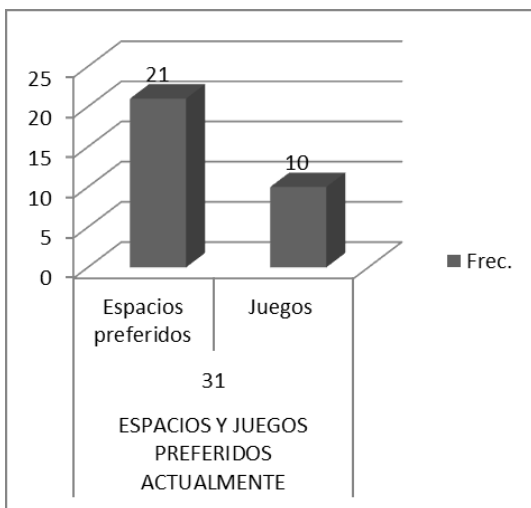
Gráfica 14



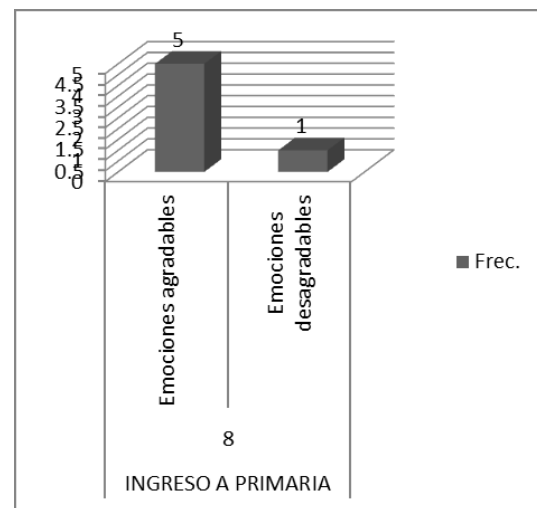
Gráfica 15



Gráfica 16

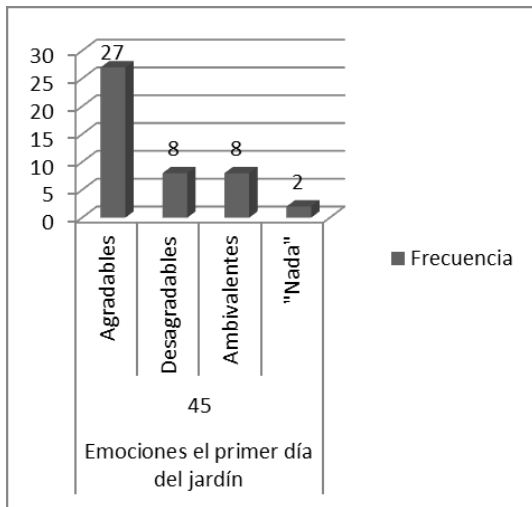


Gráfica 17

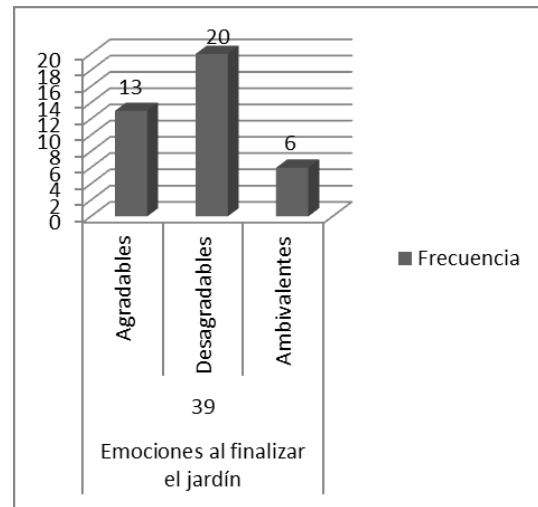


Gráfica 18

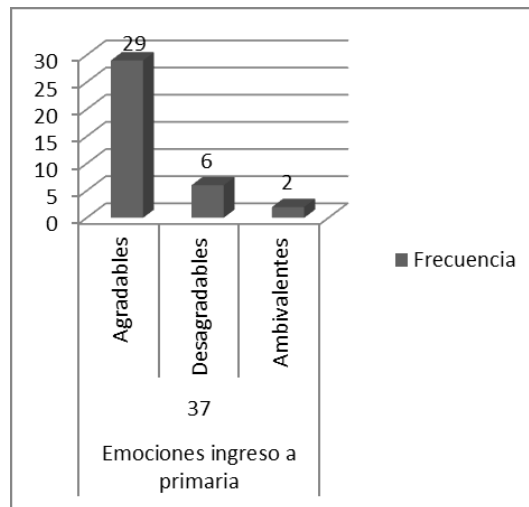
ANEXO 2. Gráficas Taller de Transición.



Gráfica 19



Gráfica 20



Gráfica 21

Tabla de porcentajes de acuerdo a cantidad y frecuencia de las respuestas:

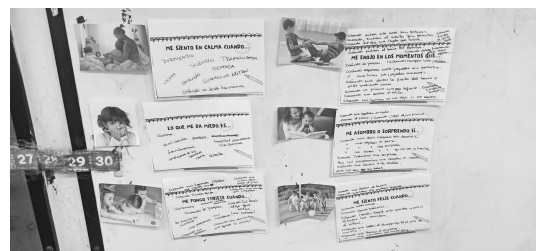
Dimensión	Cantidad de respuestas	Frecuencia %	Categorías	Frecuencia %	Frecuencia de respuestas
Trayectoria al ingreso	63	93%	Edad e inicio de escolarización	83%	52
			Actividades y primeros vínculos en el jardín	83%	52
			Composición familiar y/o referentes de cuidados	56%	35
			Espacios del jardín y/o juegos	52%	33
			Emociones sobre trayectoria	44%	28
Tránsito en Pandemia	63	93%	Emociones asociadas al asilamiento	48%	30
			Edad y no asistencia al jardín en pandemia	46%	29
			Medidas de cuidado y prohibiciones	44%	28
			Juego y/o actividad en casa	30%	19
			Enfermedad por Covid	17%	11
			Continuidad educativa	16%	10
Trayectoria actual y egreso	65	96%	Actividades y vínculos actuales	91%	59
			Emociones actuales hacia el jardín	51%	33
			Espacios y juegos preferidos actualmente	48%	31
			Ingreso a primaria	12%	8

Transición	Cantidad de respuestas	Frecuencia %	Categorías	Frecuencia %	Frecuencia de respuestas
Emociones	53	78%			
Emociones el primer día del jardín	45	85%	Agradables	60%	27
			Desagradables	18%	8
			Ambivalentes	18%	8
			"Nada"	4%	2
Emociones al finalizar el jardín	39	74%	Agradables	33%	13
			Desagradables	51%	20
			Ambivalentes	15%	6
Emociones ingreso a primaria	37	70%	Agradables	78%	29
			Desagradables	16%	6
			Ambivalentes	5%	2

ANEXO 3. Algunas imágenes y dibujos de los talleres

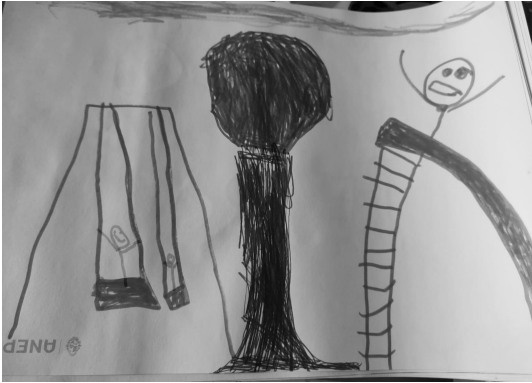


Identificando emociones



Taller de transición a primaria

Lo que más les gustó de su trayectoria



El patio



El día que empecé el jardín



Dibujos colectivos: “Despidiéndonos del Jardín”

Proyecciones al futuro



Dibujos: "Imaginando el primer día de escuela"