

**REVISTA LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

ISSN: 2027-7679

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde  
- Universidad de Manizales

Castro, Ana; Valcárcel-Delgado, Víctor

Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19\*

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 20, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 222-245

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/rilcsnj.20.2.4959>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77372885010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

# Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19

**Ana Castro, Ph. D.<sup>a</sup>**

Universidad de Cantabria, España

**Víctor Valcárcel-Delgado, Mg.<sup>b</sup>**

Universidad de Cantabria, España

 castroza@unican.es

## Resumen (analítico)

Se analiza cómo la situación creada por la covid-19, el confinamiento y la suspensión de la docencia presencial, afectó al alumnado de educación infantil. Se presenta un estudio de caso de un aula de 16 niños y niñas de tres años. A través de asambleas virtuales que combinaron conversaciones con la elaboración de dibujos se recoge su voz, mostrando en el análisis sus preferencias en la vida cotidiana durante el confinamiento y su estado emocional, los aprendizajes que dicen haber adquirido, así como los deseos de futuro ante la vuelta a su rutina diaria. Los resultados, no solo muestran la capacidad de adaptación infantil, sino también cómo llegan a identificar aspectos positivos derivados del confinamiento que inferimos como demandas de la infancia ante la vuelta a su vida diaria.

## Palabras clave

Pandemia; infancia; educación infantil; docencia no presencial.

## Thesrauro

Tesrauro de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

Castro, A., & 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*, 20(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rilcsnj.20.2.4959>

## Historial

Recibido: 21.06.2021

Aceptado: 07.02.2022

Publicado: 18.04.2022

## Información artículo

Este artículo parte del interés y trabajo del grupo de investigación *Global Education: investigación de nuevos escenarios para la ciudadanía global*, de la Universidad de Cantabria, interesado en reconocer las aportaciones de los niños desde el enfoque de derechos. Concretamente, el estudio se enmarca en la línea de investigación Participación y derechos de la infancia en un mundo global. Estudio se realizó entre el 14 de marzo de 2020 y el 30 de junio de 2020. **Área:** educación. **Subárea:** educación infantil.

# Early childhood voices during the Spanish confinement by COVID-19

## Abstract (analytical)

It analyzes how the situation created by COVID-19 the confinement and the face-to-face teaching suspension affected the Early Childhood Education pupils. A case study of a classroom of 16 three-year-old boys and girls is presented. Through virtual assemblies that combine conversations with the elaboration of drawings, their voice is collected, showing in the analysis their preferences in daily life during the confinement and their emotional state are presented, the learning that they say they have acquired during this period, as well as their wishes for the future to return to their daily routine. The results not only show the child's ability to adapt themselves.

## Keywords

Pandemic; childhood; Early Childhood Education; non-face-to-face teaching.

# Vozes da primeira infância durante o confinamento espanhol por Covid-19

## Resumo (analítico)

Analisa-se como a situação criada pelo Covid-19, o confinamento e a suspensão do ensino presencial afetaram os alunos da Educação Infantil. Um estudo de caso de uma sala de aula de 16 meninos e meninas de três anos de idade é apresentado. Por meio de montagens virtuais que combinam conversas com a elaboração de desenhos, sua voz é coletada, mostrando na análise das informações são apresentadas suas preferências no cotidiano durante o confinamento e seu estado emocional, os aprendizados que dizem ter adquirido nesse período, bem como seus desejos para o futuro antes de retornar à rotina diária. Os resultados mostram não apenas a adaptabilidade infantil, mas também como passam a identificar aspectos positivos decorrentes do confinamento que informam como as demandas da infância no retorno ao cotidiano.

## Palavras-chave

Pandemia; infância; Educação infantil; ensino não presencial.

## Información autores

[a] Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Doctora en Psicología, Universidad de Deusto.  0000-0003-3769-5152. H5: 4. Correo electrónico: [castroza@unican.es](mailto:castroza@unican.es)

[b] Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Máster Universitario en Psicopedagogía, Universidad de Valladolid.  0000-0001-5505-7213. H5: 0. Correo electrónico: [valcarcelv@unican.es](mailto:valcarcelv@unican.es)

## Introducción

El inicio de la pandemia sanitaria conllevó la publicación de un conjunto de medidas legislativas urgentes en el ámbito social, sanitario, educativo y jurisdiccional que marcaron una hoja de ruta como respuesta a la situación provocada por la covid-19. La puesta en marcha de estas provocó el cierre obligatorio para colegios, empresas y comercio. El confinamiento de la población generó una verdadera commoción en la sociedad española (Zubillaga & Gortazar, 2020). La ciudadanía, en general, estuvo confinada en sus casas durante 99 días, salvo para realizar actividades permitidas, hasta que el 21 de junio de 2020 se inició la «nueva normalidad».

El cierre de los centros escolares de forma improvisada y urgente produjo una modificación del desarrollo escolar ordinario que llevó a la puesta en marcha de mecanismos de teleformación, siendo esta la única vía de acceso de la comunidad educativa al proceso de enseñanza. Se esbozó así un contexto educativo inédito para el alumnado español (Moreno & Cortázar, 2020), de todas las etapas del sistema educativo, que tuvo que reorientar su práctica hacia contextos en línea o marcos a distancia. Esta transición a la teleformación tuvo como reto al alumnado de educación infantil, el gran perdedor y olvidado en esta transición apresurada y no planificada. Al respecto, Saldaña (2020) señala cómo en la etapa de educación infantil la adaptación de un modelo presencial a uno en línea fue especialmente difícil, apuntando entre otros motivos la edad del alumnado, la propia naturaleza del currículo de la etapa configurado en torno a áreas o ámbitos de experiencia y la escasa competencia digital del profesorado de esta etapa educativa.

En este sentido, si el confinamiento fue duro con los adultos, fue especialmente rígido con la infancia. Tal y como señalan Berasategi *et al.* (2020), durante el confinamiento se permitía al colectivo adulto salir de sus domicilios para la compra de productos de primera necesidad acompañado de niños y niñas, siempre y cuando estos no pudieran permanecer en casa a cargo de otras personas, negándoseles también la posibilidad de acceso a las zonas comunes de los edificios donde habitaban.

Una de las prioridades en la atención a la primera infancia en el Estado español fue el mantener el vínculo de la primera infancia con su otro entorno de referencia, la escuela, donde encuentra la figura del docente, pero también de los otros, el grupo de crianza con el que aprende, se da a conocer y conoce a los demás. En esta etapa educativa la necesidad de mantener viva la relación se tornó imprescindible. Sin embargo, no podemos obviar que el confinamiento provocó que padres, madres, hijos e hijas estuvieran trabajando en el mismo contexto espacio-temporal con las dificultades y problemáticas que eso conlleva (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2020). A ello hay que añadir la necesidad de apoyo por parte del adulto para que el niño o niña pudiese utilizar dispositivos tecnológicos (herramientas de trabajo para el adulto) que le permitieran tener ese canal de contacto con los demás, de acceso a las actividades y momentos para el encuentro virtual propuestos desde la escuela.

Si la comunicación con las familias en la primera infancia es un elemento importante para potenciar la relación familia-centro educativo en condiciones normales, durante el confinamiento adquirió aún más importancia (Garreta, 2015), al ser las familias agentes facilitadores de la conexión virtual de la primera infancia con sus iguales (Vicente *et al.*, 2020).

Son abundantes los trabajos que han abordado la desigualdad de oportunidades de aprendizaje durante el confinamiento en educación formal y no formal (Bonal & González, 2021; Jacovkis & Tarabini, 2021; Kuric *et al.*, 2021; Oltra & Bosco, 2020), en los que se apuntan barreras al aprovechamiento tecnológico que van más allá del simple acceso físico a los dispositivos tecnológicos y que generan un círculo vicioso que ha marginalizado aún más a los grupos vulnerables en tiempo de crisis pandémica. Al respecto, es interesante el aporte de Fernández (2020), quien señala las tres brechas del sistema educativo español que puso de manifiesto el confinamiento y que nosotros concretamos en el marco de la educación infantil. En primer lugar, disponer o no de aparatos electrónicos que permitan el acceso a internet. En segundo lugar, el acceso o no a dispositivos tecnológicos ya es una desigualdad de partida entre la población, pero si, además, las familias tienen que favorecer que sus hijos e hijas manejen estos dispositivos, los más pequeños son los que quedan en un último lugar ante su uso; y, finalmente, la brecha de uso (tiempos de utilización y eficacia de su uso). Según Fernández (2020), no podemos afirmar que todo el alumnado posee un acercamiento a la tecnología igualitario en relación con las posibilidades de acceso y manejo, ni tampoco en cuanto a los potenciales aprendizajes que, a través del adecuado uso de dispositivos tecnológicos, puedan desprenderse.

En lo que respecta al alumnado de educación infantil, este no puede pasar el tiempo que se destinaba a la jornada escolar en frente de pantallas, y el aprendizaje experiencial y manipulativo no puede ser sustituido por una pantalla. Por otro lado, en la brecha académica (destrezas docentes, existencia de recursos y medios y posibilidades de adaptación de la docencia en línea con plataformas educativas) es donde se hace más evidente la peculiaridad de la educación infantil, pues los esfuerzos de adaptación y uso de plataformas en línea de apoyo a la enseñanza se ubicaron en las etapas educativas superiores.

En este sentido, Kuric *et al.* (2021) señalan cómo la parada de la actividad presencial en los centros educativos acentuó las desigualdades sociales en la población infantil, planteando el reto de reestructurar los métodos y herramientas pedagógicas utilizadas por el profesorado con la finalidad de instaurar prácticas de éxito educativo que no permitan que la segregación fuera en aumento.

Con todo, podemos decir que la primera infancia, durante el confinamiento, fue la gran olvidada y uno de los colectivos más perjudicados. Esta sufrió una privación del contacto social en un periodo evolutivo clave para su socialización, una privación de la exploración del entorno sociocomunitario y una pérdida del juego con sus iguales, recursos educativos por excelencia en dicha etapa.

Recoger la perspectiva de los niños y niñas sobre un acontecimiento extraordinario que marca su vida cotidiana supone reconocer uno de los derechos de la infancia planteados en la Convención de los Derechos del Niño (Unicef, 1989); concretamente, el derecho a su expresión y a ser tenidos en consideración en aquellos temas que les afecten (Galvis, 2009). En este sentido, el presente estudio ha supuesto para el equipo investigador su compromiso con el enfoque de derechos, paradigma en el que nos ubicamos para sustentar la tarea investigadora teniendo presentes las orientaciones y recomendaciones efectuadas por el Comité de los Derechos del niño en las *Observaciones generales n.º 7* (Comité de los Derechos del Niño, 2005) y *n.º 12* (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

Por todo ello, estamos ante un estudio que quiere ayudar a explicitar la mirada infantil sobre un acontecimiento que marcó su vida cotidiana, recogiendo un testimonio que fue silenciado por el adultocentrismo imperante a nivel social.

Escasas han sido las investigaciones desarrolladas durante el confinamiento en nuestro país que tuvieron como objeto recoger los testimonios vitales, las voces de los niños. En esta línea, encontramos estudios que se centran en el confinamiento y su repercusión en la salud infantil (Berasategi *et al.*, 2020; Valero *et al.*, 2020) y en las consecuencias psicológicas

del confinamiento en la población en general (Balluerka *et al.*, 2020; Giménez *et al.*, 2020), pero no encontramos ninguno que recoja la voz de los más pequeños, niños y niñas de la etapa de educación infantil. Un estudio que ha puesto su foco de atención en la infancia confinada en nuestro país fue el desarrollado por Martínez *et al.* (2020). En este se recogió la perspectiva de niños y niñas entre los 10 y 14 años de edad con el objetivo de conocer cómo definían el confinamiento y cómo lo estaban pasando. Se trata de una investigación que se centró en analizar cómo los menores integraron la situación de confinamiento en su pensamiento cotidiano.

El estudio que presentamos coincide en esta línea de investigación y parte del interés y trabajo desde la última década de parte del equipo del actual grupo de investigación *Global education: investigación de nuevos escenarios para la ciudadanía global*, de la Universidad de Cantabria. Este ha buscado reconocer las aportaciones de la infancia desde el enfoque de derechos. Concretamente, en este estudio se ha pretendido visibilizar la experiencia de los más pequeños: niños y niñas de tres años. Los objetivos que han orientado la investigación han sido los siguientes:

- Escuchar a los niños y niñas a través de un marco de encuentro virtual con su maestro-tutor.
- Favorecer la expresión infantil a través de diferentes lenguajes y formas, identificando sus estados emocionales durante el confinamiento.
- Identificar aquellos aspectos que los más pequeños consideran importantes en sus vidas y que se han visto afectados por la imposibilidad de salir de sus domicilios durante 44 días.
- Conocer los aprendizajes que los más pequeños dicen haber adquirido durante el tiempo del confinamiento.
- Identificar y ayudar a explicitar los deseos infantiles.

A raíz de lo expresado anteriormente esbozamos la siguiente pregunta: ¿qué nos cuentan los niños y niñas sobre cómo vivieron el confinamiento y de qué forma afectó a sus vidas y aprendizajes?

## Método

El estudio que se presenta responde a una experiencia desarrollada con los niños y niñas de un aula de tres años de educación infantil de un centro educativo cántabro

(España) a raíz del confinamiento, lo que supuso la imposibilidad de acudir a la escuela y la obligatoriedad de permanecer en sus domicilios. Ante esto, para continuar con su aprendizaje y bienestar, se primó el acompañamiento a estas edades tan sensibles y la necesidad de crear, a través de la red, pedagogías para el encuentro y la participación que favoreciesen el reconocimiento y la expresión de los más pequeños; así, recogiendo su derecho de expresión, de ser escuchados y tenidos en consideración en un acontecimiento que ha marcado a toda la población. Asimismo, la línea de actuación principal fue la de favorecer su bienestar afectivo y emocional manteniendo el vínculo emocional previamente establecido en los meses de la actividad lectiva presencial.

Por todo ello, el artículo que se presenta se desprende de una investigación de enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso.

## Participantes

En el estudio participaron 16 criaturas (8 niños y 8 niñas) de un aula de tres años que están escolarizados en un centro educativo cántabro ubicado en Santander (España). Las familias de los niños y niñas pertenecen a un contexto socioeconómico y cultural medio-bajo. Dos de los infantes no pudieron participar en los encuentros virtuales. Uno de ellos por dificultades para compatibilizar los horarios de docencia con la actividad laboral de los familiares y, el segundo, por las dificultades para la conexión a internet que tenían en su casa, lo que evidencia la brecha de acceso y de uso señaladas por Fernández (2020) y Kuric *et al.* (2021).

## Procedimiento

Las fases que guiaron la investigación tuvieron muy presentes la participación de las criaturas, respetando siempre su voluntad, así como velando por su bienestar emocional y seguridad.

### *Fase 1. Acceso al centro educativo y a la población infantil*

El acceso a los participantes en el estudio se desarrolló contando con una de las personas del equipo de investigación que, a su vez, era el maestro-tutor de los niños y niñas en el centro educativo colaborador en esta investigación y, por tanto, referente para las criaturas. La suspensión de la actividad educativa presencial supuso el diseño de otras formas de contacto con las familias y el alumnado, en las que se propuso recoger la perspectiva de la infancia sobre lo que estaban viviendo. Este proceso se documentó a través de las asambleas virtuales que se realizaron por parte del maestro-tutor. La primera fase

conllevó el consentimiento informado de los progenitores del alumnado con el objetivo de que estos pudieran participar y asistir a las asambleas virtuales y, a la vez, el asentimiento informado de los niños y niñas a quienes se les preguntó por su deseo de conectarse a las asambleas virtuales respetándose en todo momento tanto sus aportaciones como sus silencios.

### *Fase 2. La recogida de datos: escuchar a las infancias para promover influencia en sus vidas*

En el diseño de esta investigación se tuvo presente el modelo de participación infantil en la investigación educativa propuesto por Lundy (2007) que contempla cuatro elementos principales a tener en cuenta:

- *Espacio*: se debe brindar a las criaturas oportunidades para expresar sus opiniones y perspectivas en espacios o entornos seguros e inclusivos.
- *Voz*: se debe promover que los niños y niñas expresen sus puntos de vista.
- *Audiencia*: la perspectiva infantil tiene que ser escuchada.
- *Infuencia*: la opinión de la infancia tiene que ser tenida en cuenta y sus aportes deberían tener repercusiones positivas en sus vidas.

De este modo, en este estudio, el espacio creado para proveer a los niños y niñas la posibilidad de expresarse fueron las asambleas virtuales a las que accedían a través de videoconferencia y que fueron desarrolladas por su maestro-tutor. Los niños y niñas fueron apoyados y acompañados por sus progenitores. Durante las asambleas se promovió que los participantes pudieran expresar sus puntos de vista y se les sugirió la elaboración de dibujos que permitiesen a los pequeños expresar con otros lenguajes sus ideas, sentimientos, deseos y emociones.

Las asambleas fueron grabadas para poder transcribir con rigurosidad las aportaciones infantiles, y los dibujos efectuados a lo largo de todo el confinamiento fueron escaneados y remitidos al equipo investigador por las familias; a estas agradecemos su colaboración e implicación en este trabajo.

Consideramos que, durante el propio proceso de recogida de información, se cumplió con el tercer elemento propuesto por Lundy (2007), la audiencia, ya que la perspectiva de los niños y niñas era escuchada, no solo por el maestro-tutor, sino también por sus familias al verse involucrados en las asambleas como agentes de apoyo ante el uso de tecnología. Finalmente, en la investigación se cumple con el último elemento, el valor de

la influencia, ya que las aportaciones de los infantes fueron escuchadas, como hemos descrito, por las familias, maestro-tutor y, posteriormente, el equipo investigador, teniéndolas en consideración y dando así valor a una mirada infantil que se perdía o difuminaba ante una sociedad adultocéntrica sumida en la incertidumbre y el desconcierto.

### **Fase 3. Análisis de la información recogida**

Para el análisis de la información aportada por el colectivo infantil se utilizó el software de análisis de datos cualitativo Maxqda. El trabajo analítico partió de la segmentación del cuerpo de datos (tanto conversaciones como dibujos) para, con posterioridad, codificarlos en unidades temáticas atendiendo a los propósitos de la investigación, seleccionando y describiendo aquellos elementos más significativos. Los dos investigadores realizaron la codificación por separado para su posterior discusión y contraste con el objeto de determinar un catálogo de códigos único y representativo.

Los niños y niñas participantes pudieron conocer durante el proceso investigador las aportaciones de sus iguales, lo que favoreció el contacto con estos en un ambiente que lo restringía. Por otra parte, como hemos mostrado con anterioridad, la presencia de las familias y su participación como observadores en las asambleas virtuales promovió que las voces infantiles fueran escuchadas por una audiencia (sus progenitores), quienes pudieron tener en consideración sus aportaciones y miradas, de modo que se aseguró así la influencia en sus propias vidas.

### **Técnicas e instrumentos de recogida de información**

La técnica utilizada para recoger la perspectiva infantil es la *asamblea virtual*. Esta es una de las actividades principales de las aulas de educación infantil (Berlanga *et al.*, 2015; D'Angelo & Medina, 1997; Poveda *et al.*, 2003); un medio por el que se crean rutinas de aula, se favorece la expresión del alumnado y el reconocimiento del otro. Son múltiples los autores que hacen mención al potencial de las asambleas, no solo como técnica para potenciar la competencia en comunicación lingüística (Berlanga *et al.*, 2015; Poveda *et al.*, 2003; Ríos, 2005), sino también para el desarrollo de la competencia social-ciudadana (González & Sánchez, 2015; Sánchez & González, 2016). Ante ello, el equipo investigador consideró que la asamblea virtual podía ser la técnica idónea para favorecer que los niños y niñas compartiesen y reflexionasen sobre su propia experiencia, la infancia confinada por la covid-19. De este modo, en las asambleas virtuales desarrolladas por el maestro-tutor se mantuvo la rutina escolar ya establecida en la clase y se promovió la participación del alumnado para recoger su experiencia sobre el confinamiento que estaba viviendo.

La técnica de la asamblea virtual, desarrollada a través de Microsoft Teams, se sirvió de los siguientes instrumentos: las conversaciones con niños y niñas y su combinación con el dibujo. Estos instrumentos han sido utilizados en investigaciones educativas en el marco de la educación infantil por autores como Castro y Manzanares (2015), Castro *et al.* (2016), Dockett y Perry (2005), Einarsdóttir (2007) y Harris y Barne (2009).

En la asamblea virtual se promovieron conversaciones con niños y niñas que giraron en torno a estos bloques temáticos: 1) preferencias en la vida cotidiana durante el confinamiento y su estado emocional; 2) aprendizajes adquiridos durante el confinamiento; 3) deseos de futuro.

Las conversaciones se combinaron con la sugerencia a los niñas y niñas participantes de realizar dibujos en los que representasen sus deseos de futuro. Dibujos con los que plasmaron sueños sobre aspectos para ellos extraordinarios y valiosos de una vida cotidiana y normalizada prohibida.

## Consideraciones éticas

El estudio ha contemplado en su conjunto las consideraciones éticas en la investigación educativa con niños y niñas al tener presentes el código ético de la Eera (European Educational Research Association) y las directrices del Comité de ética de la Universidad de Cantabria. Durante todo el estudio se han promovido los principios de voluntariedad, libertad, respeto y justicia (Graham *et al.*, 2013).

## Resultados

### Una vida cotidiana que se interrumpe: preferencias y descubrimientos de la infancia confinada

El término *cotidianidad* en nuestra vida nos acerca a lo rutinario, a lo normal, a lo que no se cuestiona, como señalan Morán *et al.* (2011), el marco en el que se satisfacen necesidades y se ejercitan derechos. Una cotidianidad que fue interrumpida por un confinamiento que, desde la mirada infantil, se tiñó de oportunidad y posibilidad de recuperar aspectos básicos que la sociedad líquida actual les obligaba a pasar por alto. Al respecto, los niños y niñas señalan cómo el cese de la actividad educativa presencial y la imposibilidad de salir de sus domicilios supuso romper con una rutina que tenían establecida. Una rutina diaria que suponía permanecer fuera de sus casas una gran parte del

día, bien en el contexto escolar o en actividades extraescolares que cumplen una doble función: por un lado, enriquecer y estimular diferentes áreas de aprendizaje y, por otro, ocupar una franja horaria que permitía a sus progenitores conciliar la rutina laboral con el ámbito familiar. En este sentido, es significativo cómo los más pequeños valoraron de forma muy positiva la posibilidad de pasar más tiempo con sus progenitores. En la siguiente conversación podemos ver cómo se refleja esta situación:

*Investigador: ¿Qué es lo que más te gusta de estos días?*

*Niño 1: Estar en casa jugando con mamá.*

*Niño 2: Jugar en casa con papá y mamá.*

La totalidad de los participantes señalaron como aspecto positivo vinculado a la posibilidad de disfrutar de momentos en familia, el incremento significativo del tiempo de juego en casa. Aquellos niños y niñas que tienen hermanos tanto mayores como menores a ellos señalaron cómo disfrutaban jugando con ellos también:

*Investigador: ¿Qué es lo que más te gusta de estos días?*

*Niño 4: Lo que más me gusta es jugar a los tractores en casa con Adrián. [Hermano mayor]*

*Niña 2: Lo que más me gusta es pintar en casa con mamá y con Adriana. [Hermana mayor]*

En el discurso infantil se aprecia unas agendas desbordadas que aluden a la extensión e intensidad de su vida cotidiana dedicada a actividades educativas. Uno de los infantes señalaba lo siguiente: «Los días de cole casi no podemos jugar». A su vez, los participantes identificaron los horarios laborales de sus progenitores como los obstáculos que restringían el tiempo de juego con ellos:

*Investigador: ¿Antes no jugabas en casa con mamá y papá?*

*Niño 1: Sí, pero como trabaja mucho jugamos poco. Cuando llegamos a casa solo podemos jugar un poco antes de cenar.*

El juego es una constante en todas las respuestas infantiles, de lo que inferimos la demanda de disfrutar de más tiempo libre y del juego infantil. En la misma línea, el confinamiento para varios niños y niñas ha supuesto «aprender a estar con mamá o papá». Esta respuesta pone de manifiesto la presión temporal cotidiana (Morán *et al.*, 2011) y el problema del tiempo dentro de la conciliación familiar, lo que evidencia una descoordinación y desincronización entre el mundo laboral, familiar y escolar. Esto repercute en

unas agendas infantiles cargadas de actividades fuera del hogar que limitan los tiempos en familia y que dieron un vuelco con el confinamiento, con la obligación de estar juntos, de disfrutar de tiempo en compañía, de estar con el otro.

## El contacto social y el bienestar emocional infantil

Desde la perspectiva infantil, la mayor pérdida derivada del confinamiento es el contacto social y la posibilidad de salir al exterior y conquistar otros territorios. En relación con el contacto social, los niños y niñas echan de menos a sus amigos. En este sentido, Arnaiz (2020) hablaba del «hambre de amigos» de la infancia confinada. Los participantes, durante las asambleas, comentan cómo echan de menos el juego con sus amigos tanto fuera de la escuela como en ella. Los adultos encerrados en casa pudieron mantener las relaciones de amistad; sin embargo, la primera infancia se vio privada de ella.

*Investigador: ¿Qué echas de menos? ¿Qué es lo que menos te gusta?*

*Niño 7:* Lo que menos, no poder jugar con mis amigos por el coronavirus.

*Niño 9:* Echo de menos a la «abu» y a mi amigo Saúl.

*Niña 5:* Echo de menos a mi amiga Lucía y a Alba.

*Niña 4:* Echo de menos no poder salir porque hay virus. También echo de menos a todos los amigos del cole.

En el discurso infantil también aparece la ausencia del contacto con otros referentes adultos importantes para ellos y con los que mantienen vínculos estrechos. Los abuelos son las figuras adultas más referenciadas y a las que más echan de menos. Ir a casa de los abuelos, sus visitas o el encuentro con otros familiares son aspectos de su vida cotidiana que añoran y que reflejan también las actividades de atención y cuidado donde los abuelos apoyan en la educación de los más pequeños de la familia. Así lo reflejaban los niños y niñas en los siguientes extractos:

*Investigador: ¿Qué es lo que menos te gusta de estos días?*

*Niño 3:* Ir a casa de la abuela después del cole y jugar con mis primos.

*Niño 2:* No poder ir a casa de los abuelos.

*Niña 4:* Echo de menos ir a comer a casa de mi abuela.

Los espacios para la infancia anulados y más anhelados son la calle en general, el parque, el patio escolar y el colegio. La palabra más utilizada es «calle» cuando hablan del territorio exterior que conlleva una salida del hogar y la exploración del mundo que

tienen a su alrededor. Salidas para ellos de exploración y descubrimiento que suponen acompañar a los progenitores en sus tareas diarias, por ejemplo, ir al supermercado o a la farmacia. Una niña se refería a esto diciendo: «No me gusta no poder salir con mamá a hacer la compra».

El elemento más asociado con la calle es el parque donde potenciar el juego. Así lo decían algunos de los participantes: «Lo que menos me gusta es no poder salir a la calle a dar paseos»; «Lo que menos me gusta es no poder salir a la calle ni jugar en el parque».

Los niños y niñas identifican claramente los estados emocionales asociados a esta situación, identificando el causante del cambio en sus vidas:

*Investigador: ¿Qué es lo que menos te gusta de estos días?*

*Niño 3: Que esté el coronavirus y no podamos visitar a los abuelos.*

*Investigador: ¿Y cómo te sientes?*

*Niño 2: Estoy triste porque la abuela no puede venir a casa.*

*Niño 3: Estoy enfadado con el coronavirus.*

*Niño 1: Estoy triste porque no puedo ir al cole a jugar con mis amigos.*

*Niña 4: Echo de menos a mi amiga Lucía y a mis primos. No los puedo ver por el coronavirus.*

## Lo que la infancia nos cuenta que ha aprendido durante el confinamiento

La suspensión de la actividad educativa presencial en las escuelas determinó que desde la administración educativa se planteasen instrucciones y orientaciones que marcaron el desarrollo de la educación no presencial durante el confinamiento en la etapa de educación infantil. Estas instrucciones plantearon la consolidación de los aprendizajes más significativos para el progreso del alumnado en cursos ulteriores, la necesidad de establecer una comunicación periódica y ofrecer al alumnado y familias actividades lúdico-creativas. La colaboración con las familias en este marco se tornó esencial realizando un esfuerzo muy grande ya que, tal y como señala Castro (2020), se vieron obligadas a convivir a puerta cerrada, combinando su labor profesional a distancia con las clases en línea de sus hijos e hijas desde casa.

Los niños y niñas participantes en este trabajo, cuando se les preguntó sobre qué pensaban que habían aprendido durante el confinamiento, señalaron contenidos preacadémicos propios del nivel educativo que se encuentran relacionados con la prescripción o el precálculo, incidiendo en el uso de dispositivos móviles para continuar en contacto con su maestro-tutor; tal y como se refleja en los siguientes extractos:

*Investigador: ¿Qué estás aprendiendo estos días?*

*Niño 1:* Estoy haciendo los números. En el cole de Víctor. [En las clases en línea] aprendemos la canción del 1, 2 y 3.

*Niño 2:* Estoy haciendo las fichas que nos manda Víctor.

*Niña 1:* También voy al cole de Víctor con el móvil de mamá.

Sin embargo, los participantes, no solo identificaron aprendizajes de corte escolar, sino que también explicitaron como relevantes aprendizajes relacionados con la autonomía personal en su vida diaria y que eran favorecidos por el hecho de poder disfrutar de tiempo juntos. Momentos donde los niños y niñas gozaban de mayor protagonismo y capacidad de acción. En este sentido, un niño señalaba: «Estoy aprendiendo a escribir mi nombre y a cocinar con mamá. Papá me está enseñando a poner la mesa». Por su parte, otra indicaba cómo ella era modelo para su hermano: «Estoy enseñando a Marcos [hermano menor] a jugar». Finalmente, varios hacían alusión a cómo habían tenido que aprender a pasar tiempo juntos, a convivir: «Estoy aprendiendo a estar con mamá». En esta línea, el confinamiento supuso que muchos progenitores tuvieran que instauran nuevos hábitos y normas en casa al tener que compaginar su labor profesional en una modalidad en línea desde el entorno del hogar, con el acompañamiento y apoyo escolar a sus hijos e hijas y su cuidado.

## **Deseos infantiles: cuando el coronavirus se vaya...**

En las conversaciones mantenidas con los niños y las niñas quisimos también recoger sus deseos de futuro. La finalización del confinamiento domiciliario y la posibilidad de controlar a nivel sanitario la expansión de la covid-19 hizo pensar a los mismos en un nuevo futuro, lo que el adulto estaba llamando la «nueva normalidad». Al respecto, en los deseos infantiles se constataron las ganas de conquistar con su presencia el espacio exterior prohibido durante los 44 días de confinamiento, el contacto con sus iguales y otros referentes adultos importantes, así como la demanda del juego, un recurso esencial para el desarrollo infantil que se repite con asiduidades en sus deseos. Las criaturas lo expresaban de la siguiente forma:

*Investigador: ¿Qué te gustaría hacer cuando puedas salir de casa?*

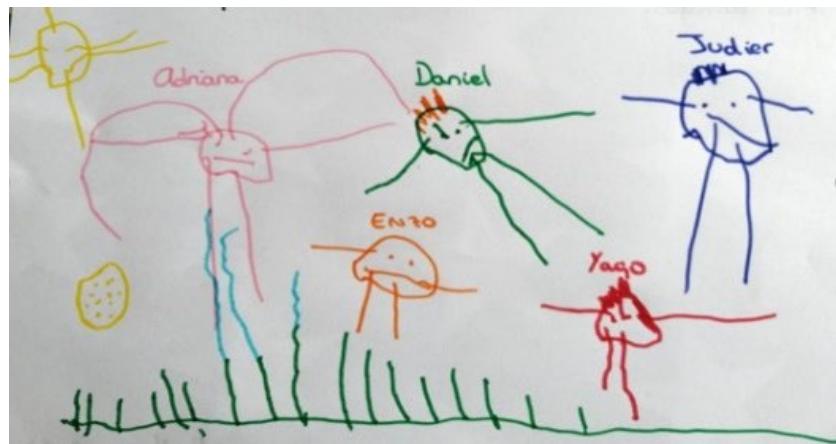
*Niño 1:* Cuando pueda salir quiero ir al cole a jugar y ver a mis amigos.

*Niño 12:* Ir al parque, jugar al balón, salir con mi hermana y dar paseos.

*Niña 6:* Jugar con mis amigos, salir a la calle e ir al parque.

En sus dibujos, llenos de color, los niños representan tardes de juego en el parque con los amigos.

**Figura 1**  
*Niños y niñas jugando en el parque*



**Figura 2**  
*Tarde de juegos*



La finalización del confinamiento domiciliario y la posibilidad de salir a la calle son temáticas recurrentes también en otros dibujos. La visita a sus abuelos son otros núcleos temáticos fijos en sus respuestas y que están en consonancia con su demanda del contacto social tanto con sus iguales, como con otros referentes adultos (mostrada en la sección anterior).

**Figura 3**

*Paseando con mamá y mis amigos*



**Figura 4**

*Visita a la casa de los abuelos*



En sus deseos de futuro aparece también la vuelta a las aulas, el retorno a la escuela como ese espacio privilegiado para la socialización y para el encuentro con otros iguales. Una de las niñas alude a este fenómeno realizando un dibujo en el que se presenta junto a su maestro-tutor dentro del aula.

**Figura 5**  
*La clase del cole*



**Figura 6**  
*Fiesta del fin del coronavirus*



Finalmente, parte de los niños y niñas hablan de hacer una fiesta cuando finalice el estado de alerta sanitaria, «porque ya no hay coronavirus», y eso supone poder volver a su vida cotidiana y a todo lo extraordinario que hay en ella.

## Conclusiones

El estudio presentado supone una experiencia de reconocimiento a la infancia de su experiencia de confinamiento. A través del trabajo presentado, desde el marco de dere-

chos, el equipo investigador ha querido visibilizar la experiencia de los niños y niñas más pequeños ante la imposición de unas normas sanitarias debido a la covid-19, que rompió con la normalidad existente hasta el momento y que encerró a la población española infantil durante 44 días en sus casas. La primera infancia fue uno de los colectivos poblacionales más silenciados, los menos tenidos en consideración dentro de una sociedad adultocéntrica cargada de incertidumbres.

El sistema educativo español afrontó en tiempo récord la necesidad de transitar hacia una modalidad en línea en un marco para el que no estaba preparado y cuyos esfuerzos se dirigieron fundamentalmente para las etapas educativas obligatorias del sistema educativo y, sobre todo, para la educación superior. La brecha de acceso a la tecnología, de uso de esta y la brecha escolar identificadas por Fernández (2020) y Kuric *et al.* (2021) tuvieron un mayor impacto en el marco de la educación infantil, al ser esta una etapa eminentemente experiencial, manipulativa, social y relacional. A su vez, la experiencia desarrollada también ha sido evidencia de cómo no todo el alumnado se pudo beneficiar de ella, puesto que dos de los niños y niñas que integraban el grupo/aula no pudieron participar por dificultades en la conexión a internet o bien por cuestiones laborales de sus progenitores. Al respecto, el confinamiento demostró cómo todavía queda mucho camino por recorrer para dar respuesta al reto de no abandonar a nadie en el camino educativo, siguiendo lo expresado en los *Objetivos de desarrollo sostenible* de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (García, 2021).

La primera infancia fue uno de los colectivos más olvidados y perjudicados al sufrir la privación del contacto social en un momento clave para su desarrollo, para el conocimiento del otro y para la creación de lazos de amistad que se tejen en los primeros cursos escolares mediante la vida cotidiana en las aulas. No podemos obviar que la escuela infantil es, ante todo, como señalaba Arnaiz (2020), un lugar para descubrir la amistad y estar con los amigos; así que su cierre impidió la socialización tan deseada y necesaria para la primera infancia. En la misma línea se posicionaba Tonucci (Pantaleoni & Battista, 2020) cuando afirmaba que los niños y niñas sentían mucho la falta de la escuela, pero no la falta de profesores ni de pupitres, sino la falta de sus compañeros. Ante ello, la modalidad de docencia en línea diseñada y la experiencia presentada supuso la alternativa para no solo continuar con aprendizajes escolares, sino que también el medio posibilitador del contacto entre iguales, del descubrimiento de otros que ayudan a la definición del yo.

La investigación desarrollada con el alumnado de tres años reporta resultados coincidentes con los aportados por Berasategi *et al.* (2020) en cuanto a cómo los niños y niñas

han sido capaces de aceptar las normas establecidas ante la covid-19, identificando cuál es el motivo por el que su libertad de movimiento ha quedado restringida. La edad de los participantes en este estudio es el elemento diferenciador, ya que la población participante en el estudio desarrollado por Berasategi *et al.* (2020) comprende los 7 a 14 años de media. Consideramos que el presente trabajo pone de manifiesto la capacidad de aceptación y adaptación de la primera infancia, que llega incluso a identificar aspectos positivos del confinamiento como son la posibilidad de disfrutar de largos tiempos con sus progenitores y hermanos o hermanas (por tanto, tiempos en familia), así como la oportunidad de disponer más tiempo de juego.

Por otro lado, en el estudio de Giménez *et al.* (2020) se señalan diferencias observadas en el bienestar emocional durante el confinamiento entre el alumnado de educación infantil y el de educación primaria. Expresan que los más pequeños están más protegidos de la realidad que los mayores y que esta protección proviene de las familias y del sistema cognitivo de las criaturas. El trabajo que presentamos discrepa de ello, ya que pone de relieve cómo los más pequeños han sido conscientes de la situación pandémica; pero coincide con el trabajo de estas autoras en que el impacto emocional en los más pequeños ha sido menor que en otros grupos etarios al haber podido disfrutar de tiempos en familia sin sobrecargas de tareas académicas y las dificultades que se vivieron en la docencia en línea.

Del discurso infantil inferimos demandas de los niños y niñas relativas a su vida diaria y que se han puesto de manifiesto cuando estos han experimentado una cotidianidad diferente producto de las medidas sanitarias impuestas. La infancia demanda más tiempo en familia y la posibilidad de disfrutar de un juego que perciben como muy limitado en una agenda diaria que no les permite hacer uso de esta actividad básica para su desarrollo. El derecho al juego de niños y niñas está recogido en las diferentes declaraciones y convenciones internacionales y su aparición en las aportaciones infantiles recolectadas pone de relieve que sigue siendo un tema pendiente en una sociedad que sobrecarga de tareas a la infancia olvidándose de su deber principal: jugar.

Por otro lado, los participantes valoran de forma positiva la vivencia del hogar como laboratorio para el aprendizaje donde sus progenitores son sus grandes acompañantes. Los niños y niñas se refieren a aprendizajes vinculados con su autonomía personal y su vida diaria que han sido percibidos por estos como muy relevantes y que en sus respuestas ante el interrogante qué has aprendido durante el confinamiento salieron de forma espontánea. Esta idea de la infancia participante en este trabajo está en consonancia con la

propuesta que Tonucci realizó durante el confinamiento (Pantaleoni & Battista, 2020) cuando apostaba porque la escuela se hiciera en familia, se hiciera en casa, siendo el hogar el laboratorio donde descubrir cosas. En la misma línea, en el discurso infantil se explicitan personas e instituciones importantes en su vida cuyo contacto presencial ha quedado disminuido e, incluso, perdido. Destacan los abuelos como aquellos referentes adultos con los que tienen vínculos afectivos estrechos y, sobre todo, otros iguales con los que han empezado a experimentar el valor de la amistad, del estar juntos. La pérdida de estos referentes provoca en los niños y niñas sentimientos de tristeza e incluso enfado, teniendo un denominador común que actúa como detonante de la situación que experimentan: la presencia del coronavirus en sus vidas.

La llegada de una nueva normalidad para la infancia supuso la oportunidad de proyectar deseos y peticiones donde la conquista del territorio exterior al hogar fue una constante. La presencia de los niños y niñas en la calle, en los parques, en las casas de los abuelos se convirtieron en reivindicaciones continuadas en sus aportaciones tanto orales como pictóricas. Hoy más que nunca la presencia de la infancia en las calles es un indicador de una ciudad sana, una ciudad no peligrosa (Tonucci, 1991). Podemos decir, reconociendo la aportación de uno de los niños, que su presencia en las calles es una fiesta.

Dar voz a los más pequeños en este trabajo nos ha permitido reflexionar sobre cómo perciben, no solo un confinamiento, sino también su propia vida cotidiana. Creemos que escuchar sus aportaciones puede ayudar a la comunidad educativa a repensar la escuela, a evidenciar lo que realmente es importante, cuáles son los contenidos prioritarios para la infancia y cuáles los espacios relevantes para su desarrollo. Es recomendable, a raíz de la situación vivenciada y a la luz de las aportaciones infantiles, priorizar la enseñanza presencial en la educación infantil frente a cualquier otra modalidad; primando, en caso de necesidad de planes de contingencia, el mantenimiento de grupos burbuja frente a una docencia en línea que debiera ser entendida como una medida totalmente excepcional y residual en este grupo etario.

Consideramos que la infancia tiene que ser entendida como el parámetro de cambio para una sociedad que pensó que con el uso de pantallas la educación continuaba sin más en ecosistemas virtuales (García, 2021). La primera infancia necesita el contacto, la calidez humana, la interacción y los lazos de amistad que se crean estando juntos. Necesita jugar además de aprendizajes vivenciales y cotidianos que son extraordinarios y que el confinamiento ayudó a valorar por parte de todos.

Finalmente, una de las limitaciones de este trabajo es el restringido número de participantes; sin embargo, consideramos que sus aportaciones son relevantes y orientadoras de futuras investigaciones. En este sentido, una futura línea de investigación, ya iniciada, es la continuidad de la recogida de la perspectiva infantil sobre la pandemia y cómo los niños y niñas se han adaptado a las medidas de prevención planteadas en los planes de contingencia de los centros educativos ante la vuelta a las aulas.

## Agradecimientos

Nuestro agradecimiento al colegio Centro Social Bellavista, Julio Blanco de Santander y, especialmente a los niños, niñas y familias que participaron en este trabajo.

## Referencias

- Arnaiz, V. (2020). Hambre de amigos. *Aula Infantil*, 105, 27-28.
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J., & Santed, M. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/3NWoTd2>
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, M., & Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el covid-19*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/3r5IduE>
- Berlanga, M., Mayorga, M., & Gallardo, M. (2015). Las asambleas en Educación Infantil: proyecto de grupo y espacio de crecimiento. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 21-36.
- Bonal, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Castro, A., & Manzanares, N. del M. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Castro, A., Ezquerra, M. P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educxxi.16455>

- Castro, T. (2020). El fortalecimiento familiar y de la educación en el contexto COVID-19. *Padres y Maestros*, (384), 57-63. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.009>
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general n.º 7: realización de los derechos del niño en la primera infancia, aprobada por el Comité de los Derechos del Niño, en su cuadragésimo período de sesiones*. Autor.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general n.º 12: el derecho del niño a ser escuchado, aprobada por el Comité de los Derechos del Niño, en su quincuagésimo primer período de sesiones*.
- D'Angelo, E., & Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, (33), 80-88.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). «You need to know how to play safe»: Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.7>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/cv8jb9>
- Fernández, M. (2020, 1 de abril). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://blog.enguita.info/>
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 587-619.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Giménez, M., Quintanilla, L., Lucas, B., & Sarmento, R. (2020). Six weeks of confinement: Psychological effects on a sample of children in early childhood and primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- González, C., & Sánchez, S. (2015). Las elecciones frutícolas: construyendo las competencias comunicativa, social y ciudadana a través de un proyecto. *Aula de Infantil*, (83), 29-33.
- Graham, A., Poweell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de Unicef. <https://bit.ly/3uhK6Gw>

- Harris, K., & Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/03004430802667005>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., & Fernández-Río, J. (2020). Familias y docentes: garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/hppz>
- Kuric, S., Calderón, D., & Sanmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19: perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 63-84. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Martínez, M., Rodríguez, I., & Velásquez, G. (2020). *Infancia confinada: ¿cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos.
- Morán, C., Rouco, F. J., & Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 84-96.
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020). Escolarización en confinamiento: experimento natural y prueba de esfuerzo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 168-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>
- Oltra, C., & Boso, À. (2020). Lecciones aprendidas de la crisis del coronavirus: preparación y resiliencia social. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 769-775. <https://doi.org/hpp3>
- Pantaleoni, A., & Battista, G. (2020, 11 de abril). Francesco Tonucci: «No perdamos este tiempo tan precioso dando deberes». *El País*. <https://bit.ly/3rabgoe>
- Poveda, D., Sebastián, E., & Moreno, A. (2003). «La ronda» como evento para la constitución social del grupo en una clase de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 131-146. <https://doi.org/10.1174/021037003321827740>
- Ríos, I. (2005). Conocer la cultura familiar y construir conocimiento didáctico: el análisis de situaciones de aula. En *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Literatura: actas del VIII Simposio internacional de la SEDLL* (pp. 509-518). Diputación de Badajoz.

- Saldaña, J. (2020). Educación infantil y enseñanza *online* durante el confinamiento: experiencias y buenas prácticas. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 336-348. <https://doi.org/10.35362/rlcsnj.20.2.4959>
- Sánchez, S., & González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150. <https://doi.org/10.35362/rie7108>
- Tonucci, F. (1991). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Unicef. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Autor.
- Valero, N., Vélez, M., Durán, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63-70. <https://doi.org/10.35362/rlcsnj.20.2.4959>
- Vicente, P., Vinader, R., & Puebla, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 56-67.
- Zubillaga, A., & Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec.