

Educación Inclusiva de la Primera Infancia en Tiempos de Pandemia Covid-19: Percepciones de las Familias

Inclusive Childhood Education in a Period of Covid-19 Pandemic: Families' Perceptions

Rosa Roa González, Nidia Quiroga González y Alexis Araya Cortés *

Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Educación remota
Pandemia
Educación infantil
Educación inclusiva
Familia

RESUMEN:

La educación en los primeros años vida es esencial para el desarrollo integral del ser humano, donde la escuela y la familia cumplen un rol fundamental, escenario que se ha visto afectado producto de la pandemia por Covid-19, desafiando la implementación de nuevas prácticas pedagógicas inclusivas. La presente investigación tiene como objetivo conocer las percepciones de las familias de un establecimiento educacional de primera infancia acerca de las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas por el establecimiento en modalidad remota. Se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, aplicada a 12 familias de un establecimiento educacional de la comuna de Copiapó, Chile. Los resultados obtenidos arrojan diversas percepciones de las familias sobre la educación remota, el desarrollo integral infantil, las estrategias pedagógicas inclusivas, la participación de las familias y el rol mediador de la familia. Es necesario continuar profundizando en la comprensión de las barreras para la educación inclusiva y las posibles consecuencias que traerán las nuevas prácticas pedagógicas en contextos de educación remota, para disminuir los efectos adversos que puedan generar en el desarrollo pleno de los niños y las niñas.

KEYWORDS:

Remote education
Pandemic
Childhood education
Inclusive education
Family

ABSTRACT:

Education in the first years of life is essential for the integral development of the human being, where school and family play a fundamental role, a scenario that has been affected as a result of the Covid-19 pandemic, challenging the implementation of new inclusive pedagogical practices. The objective of this research is to know the perceptions of the families of a childhood educational establishment about the inclusive pedagogical strategies implemented by the establishment in remote mode. It was framed in a qualitative approach of a phenomenological type, using the semi-structured interview as a data collection technique, applied to 12 families from an educational establishment in the district of Copiapó, Chile. The results obtained show families' different perceptions about remote education, full child development, inclusive pedagogical strategies, the participation of families, and the mediating role of the family. It is necessary to continue deepening the understanding of the barriers to inclusive education and the possible consequences that new pedagogical practices will bring in contexts of remote education, in order to reduce the adverse effects that they may generate in the full development of boys and girls.

CÓMO CITAR:

Roa González, R., Quiroga González, N. y Araya Cortés, A. (2022). Educación inclusiva de la primera infancia en tiempos de pandemia Covid-19: Percepciones de las familias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 75-90.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100075>

1. Introducción

La pandemia Covid-19 ha causado la mayor disrupción que haya sufrido alguna vez la educación a escala global, con gran impacto para la primera infancia y el normal desarrollo de los niños producto del confinamiento y el cierre de los centros educativos, los cuales han debido ajustarse a la modalidad de atención remota en el hogar. Según la información proporcionada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), durante el año 2020, 186 países cerraron los establecimientos educativos, afectando a más de 600 mil niños y niñas menores de seis años correspondiente a la primera infancia.

En respuesta a esta crisis, la educación remota se ha hecho indispensable y las familias han asumido la responsabilidad de dar continuidad a la trayectoria educativa de sus hijos, sin tener preparación específica en educación o desarrollo infantil, convirtiéndose en un reto llevar a cabo los procesos inclusivos de atención a la diversidad, tal como señala Echeita (2020), desde el principio “para todos”. Bajo dicho contexto, la educación inicial es la más perjudicada, ya que es un tiempo único e irrecuperable de aprendizaje, siendo las familias vulnerables las más afectadas (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

En la misma línea, Risso-Gill y Finnegan (2015) afirman que es aún más complejo reemplazar la experiencia presencial por educación remota, ya que el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y las niñas menores de 6 años, requiere en mayor medida, de la interacción directa con sus pares y educadores. A lo anterior, se suma que, el contacto remoto de los párvulos con sus centros educativos no es tan pertinente, debido a que estos, no tienen la autonomía necesaria para interactuar de manera virtual con los equipos educativos (Valenzuela et al., 2021).

En tal sentido, existen diversos estudios sobre las experiencias docentes en modalidad remota (Da Silva, 2021; Hidalgo, 2020; Mateus y Andrada, 2021; Santos et al., 2020). Sin embargo, no hay suficiente información basada en estudios cualitativos, donde las familias narren sus experiencias sobre el trabajo educativo que realizan en los hogares en modalidad remota y su impacto en el proceso educativo y desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Fundamentado en lo anterior, esta investigación pretende conocer las percepciones de las familias de un centro educativo de primera infancia acerca de las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento en modalidad remota para la atención de la diversidad, teniendo como base sus experiencias con estas prácticas en el hogar, de tal forma que se genere una nueva mirada sobre el quehacer pedagógico, ante el nuevo paradigma educativo, donde el hogar se convierte en el principal espacio formativo y el educador debe innovar en las estrategias de enseñanzas colaborativas con la familia, para asegurar la educación de todos los infantes.

2. Marco teórico

2.1. Educación inclusiva

Son diversas las definiciones en torno al concepto de educación inclusiva, permeadas por el contexto histórico y la concepción epistemológica desde la cual se investiga. Distintos autores (Coll, 2016; Echeita, 2017; Urien, 2017), plantean que la educación

inclusiva es la que permite el aprendizaje para “todo” el alumnado, al más alto nivel y rendimiento de manera personalizada, garantizando el acceso, la plena participación y el aprendizaje, sin importar su procedencia social y cultural y sus características personales, evitando la discriminación. Desde otra visión, Booth y Ainscow (2015) plantean la educación inclusiva como la participación de todos los estudiantes y adultos que interactúan en un centro educativo y cómo estos deben ser responsables ante la diversidad de su alumnado. En este sentido, cuando se habla de participación se hace referencia al hecho de formar parte de la toma de decisiones, ser reconocido y aceptado por lo que uno es, y no solo formar parte del conjunto (Simón et al., 2016).

Considerando lo anterior, es imprescindible que la educación sea inclusiva durante la primera infancia, ya que favorece el desarrollo integral infantil y asienta una preparación esencial para toda la trayectoria educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019). Desde el punto de vista de Piñeiro y Díaz (2016), un neurodesarrollo pleno durante los primeros años de vida cimentará la formación de una persona con todo su potencial, contribuyendo a reducir las disparidades sociales y económicas dentro de la sociedad. Pensar la diversidad desde una amplia mirada, concibe a la educación inicial como un espacio muy humano, flexible y abierto, que atiende a todos infantes (Barrero, 2016). De manera complementaria, Papalia y Martorell (2017) mencionan que, durante la etapa inicial, el niño desarrolla sus primeros conocimientos mediante su interacción social, de acuerdo con las percepciones de su entorno y su estado madurativo. Ahora bien, la salud física y mental de los infantes, podría verse afectada por el cierre prolongado de los centros educativos y el confinamiento (Brazendale et al., 2017; Brooks et al., 2020). Considerando lo anterior, las condiciones educativas, como efecto de la pandemia por Covid-19 y las posibles consecuencias adversas de la prolongada suspensión de actividades educativas presenciales, podrían impactar el desarrollo integral de los párvulos, sus interacciones y aprendizajes, lo que requiere de importantes esfuerzos para continuar desarrollando y potenciando los aprendizajes en otros contextos.

2.2. Educación remota

La educación remota se ha transformado en la nueva forma de acción para propiciar los aprendizajes durante el confinamiento por Covid-19, la cual se distingue de la educación presencial, porque se vale de variadas estrategias y herramientas tecnológicas para lograr que todos los y las estudiantes accedan a una educación de calidad independientemente de donde se encuentren (Chaves, 2017). Es evidente que llevar las clases presenciales a una modalidad remota no ha sido una tarea fácil, especialmente porque se ha implementado con muy poca antelación y preparación (Pastran et al., 2020).

Teniendo presente el aprendizaje remoto, es recomendable que la escuela genere estrategias para asegurar el desarrollo de todos los y las estudiantes, considerando sus características individuales y las particularidades del territorio de manera inclusiva (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2020). Por otra parte, Carrillo y otros (2018) hace referencia a los principios para determinar prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, como la presencia y participación de todos los alumnos en todas las experiencias de aprendizaje. En el mismo sentido, teniendo en cuenta que el juego es la principal metodología pedagógica en la educación inicial, es pertinente hacer uso de una serie de estrategias lúdicas que potencien el desarrollo integral (Ramírez et al., 2014). En este orden de ideas, Rodríguez Illera (2018), indica que el juego y las actividades lúdicas espontáneas han ayudado a mitigar los efectos de la crisis sanitaria.

Teniendo presente lo anterior, el profesorado no estaba preparado para este nuevo escenario y en ocasiones, lo han recorrido de modo autodidacta, ya que la respuesta institucional demoró en llegar (Failache et al., 2020), empleando plataformas virtuales para apoyar su rol pedagógico (Avalos et al., 2020) e implementado nuevas estrategias que facilitan tanto a padres como alumnos el acceso al material educativo, para que no pierdan el ritmo de aprendizaje (Gutiérrez-Moreno, 2020).

El trabajo educativo en el hogar se ha dificultado al mezclarse con la rutina doméstica (Dussel, 2020). Además, la educación remota también se enfrenta al problema de los hogares que no cuentan con un ambiente propicio para el aprendizaje, en este sentido, Murillo y Duk (2020) plantean que en Latinoamérica existen viviendas que no disponen de servicios básicos y que, solo cuatro de diez familias tienen acceso a internet, lo que limita su participación en la educación remota. Se suma a lo anterior, la baja preparación de las familias para apoyar las nuevas actividades educativas formales en el hogar, orientadas por los educadores (Tarcizio, 2020). En consecuencia, la educación remota ha provocado la privación de contactos interpersonales, la falta de estímulos tempranos para ampliar lenguaje, el contacto con el entorno para aprender a convivir en grupos de pares, entre otros, coartando el desarrollo de las capacidades de los infantes (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2016). Sin duda, el sistema educativo se enfrenta a un doble desafío de crear modalidades y estrategias pedagógicas que sustenten una educación efectiva e inclusiva, orientada a fomentar el desarrollo integral infantil en nuevos escenarios.

2.3. Rol mediador de la familia

En la actualidad, la educación es una tarea compartida entre los educadores y las familias, en este sentido, Álvarez (2019) manifiesta que la implicancia parental tiene que apoyar el progreso de aprendizaje de sus hijos, generando colaboración educativa con la escuela. Asimismo, las familias juegan un rol indispensable en el desarrollo integral de los niños (Bortolini y Piccinini, 2018), ya que el hogar representa el primer espacio de socialización. Considerando lo anterior, es esencial que los educadores trabajen colaborativamente con las familias, puesto que el hogar es el ambiente donde los niños inician la exploración, desarrollo de destrezas, habilidades y procesos de adaptabilidad social (Shrestha et al., 2019).

En otro orden de ideas, la pandemia por Covid-19, trajo la oportunidad de entender y reconocer las aportaciones de la familia por el bienestar de los educandos, y el involucramiento de la familia en la educación de sus hijos, reconociendo y valorando la profesión docente (Belmar et al., 2021).

En la primera infancia, la interacción afectiva es considerada fundamental para los procesos de adaptación (Sánchez-Domínguez et al., 2020), en donde la familia mediante la estimulación y los vínculos afectivos debe proteger, potenciar y promover dichos procesos. Debido a lo anterior, para iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos, los educadores requieren modelos claros de relación con las familias e inteligencia emocional, para que éstas se conviertan en su principal aliado (Simón et al., 2016). Teniendo presente que la familia es un sistema altamente influyente en el desarrollo humano, ha de reconocerse como vital en las relaciones con la escuela. En contraparte, Girona (2020) sostiene que no todas las familias pueden acompañar a sus hijos e hijas en el aprendizaje, dado que no disponen de capacidades ni de recursos para hacerlo.

Tal como se aprecia en las consideraciones y definiciones planteadas por los diversos autores citados, existen variados y renovados conceptos sobre las dimensiones

propuestas en la investigación. Por consiguiente, será primordial considerar nuevos espacios e interacciones que permitan dar continuidad al aprendizaje en el futuro, enfocadas en la atención infantil diversa, lo que cobra mayor relevancia durante la etapa de educación infantil, puesto que la afectación en el desarrollo temprano se vincula con el rezago de los infantes. Asimismo, el confinamiento no solo ha afectado la continuidad de la educación inicial inclusiva, sino que, además, ha evidenciado nuevos obstáculos para el desarrollo integral infantil, acentuando las brechas de aprendizaje del sistema educativo.

3. Método

Enfoque y diseño de estudio

La presente investigación se plantea desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Desde la perspectiva de Flick (2015) y Sánchez (2019), el enfoque cualitativo pretende describir un fenómeno con gran profundidad, con el propósito de comprenderlo y explicarlo a través del uso apropiado de determinados métodos y técnicas. En coherencia con lo anterior, el diseño es de tipo fenomenológico, puesto que pretende describir las vivencias de las familias y el sentido que éstas le atribuyen en un determinado momento (Katayama, 2014).

Participantes

El contexto de la investigación se desarrolló en un establecimiento ubicado en la Región de Atacama, Chile y dependiente de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI). Cuenta con gran demanda de familias de las poblaciones y tomas aledañas. Actualmente, tiene una dotación de 44 funcionarias que atienden aproximadamente a 120 párvulos de salas cuna y niveles medios, focalizados en situación de vulnerabilidad social.

Se optó por un muestreo no probabilístico por cuotas e intencional, centrado en los participantes más representativos de la población definida y relacionada con los objetivos de la investigación (Sáez, 2017). La muestra se conformó con 12 familias (madres, padres y/o apoderados). En el Cuadro 1 se resumen los principales antecedentes sociodemográficos de las familias.

Cuadro 1

Antecedentes sociodemográficos de los participantes

Antecedentes	n	Antecedentes	n
<i>Estado civil</i>		<i>Ocupación</i>	
Casada/o	2	Labores de hogar	4
Soltera/a	10	Dependiente	8
<i>Escolaridad</i>		<i>Parentesco con el párvulo</i>	
Educación Básica	1	Madre	11
Educación Media	10	Padre	1
Educación Superior	1		

Instrumento

En el estudio se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para recoger los datos. Al respecto, Schettini y Cortazzo (2015) la definen como una interacción entre dos o más sujetos basada en una conversación que nos brinda información. En la misma línea, Sáez (2017) la considera flexible y al contener preguntas de carácter más

abierto, permite obtener diversos matices y detalles en cada respuesta para relacionar temas.

El instrumento se validó a través de un juicio de tres expertos con grado académico de Magíster y, experiencia a nivel profesional en el área de la educación e investigación educativa. Para llevar a cabo la entrevista, se solicitó la aprobación al sostenedor y directora del establecimiento. Posteriormente, se invitó a las familias, quienes participaron de forma voluntaria, anónima y bajo un consentimiento informado. Finalmente, las entrevistas se aplicaron mediante un guion de preguntas, utilizando la plataforma Microsoft Teams y videollamada por WhatsApp. Es relevante señalar que, el proceso se realizó en un marco de respeto procurando generar confianza para facilitar las respuestas.

En el Cuadro 2 se pueden observar las categorías iniciales del estudio, elaboradas a partir de los objetivos y la revisión de la literatura; y, las categorías emergentes surgidas inductivamente durante el análisis de datos. Para establecer las categorías se consideró la propuesta de Echeverría (2005), quien señala que, para estudios con objetivos acotados, es conveniente utilizar cierto nivel de estructuración. No obstante, existe la posibilidad de incorporar nuevas categorías durante el proceso de análisis.

Cuadro 2

Categorías de análisis

Categorías iniciales	Categorías emergentes
Estrategias pedagógicas y sus implicancias	Desarrollo integral infantil
Rol mediador de la familia	Participación de familias y párvulos
Educación remota	

El estudio mantuvo durante todo el proceso investigativo los criterios de rigor científico de credibilidad, confirmabilidad, confiabilidad y transferibilidad, propuestos por Lincoln y Guba (1985) y Chandra (2018).

Análisis de datos

Se utilizó el análisis de contenido cualitativo, que obtiene información de las percepciones de las personas sobre el fenómeno de estudio (Lichtman, 2012). Para realizar el análisis, se consideraron las etapas propuestas por Álvarez-Gayou (2005). En primer lugar, se obtuvo la información a través de las entrevistas, las cuales fueron grabadas y transcritas a un texto escrito. Las transcripciones, se organizaron y leyeron con el fin de generar una comprensión general del fenómeno, para luego iniciar el proceso de codificación. En la codificación, los datos se agruparon en códigos y categorías mediante el uso de matrices. Por último, y de acuerdo a la propuesta de Flick (2012), se integró la información, relacionando las categorías obtenidas en el paso anterior entre sí, con los fundamentos teóricos de la investigación.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados extraídos de la fase de análisis y la categorización de los datos. Los resultados se organizaron de acuerdo a las siguientes categorías: Estrategias pedagógicas inclusivas y sus implicancias, Rol mediador de la familia, Educación remota, Desarrollo integral infantil y Participación de familias y párvulos.

4.1. Estrategias pedagógicas inclusivas y sus implicancias

Las familias describieron una diversidad de estrategias implementadas por el establecimiento en modalidad remota: kit de material y actividades pedagógicas con orientaciones, videos educativos y con cuentos, guías educativas, WhatsApp, aplicación y plataforma institucional, material confeccionado por las educadoras, videollamadas con talleres para las familias y videollamadas para dialogar con los párvulos.

Los participantes valoraron positivamente las estrategias y mencionaron como las más efectivas, aquellas que incluían orientaciones para los infantes, video cuentos grabados por las educadoras, actividades motrices y lúdicas, actividades de apresto y aquellas que consideraban los intereses de los párvulos. Asimismo, estimaron que las estrategias pedagógicas fueron inclusivas, ya que el establecimiento aseguró la entrega de material educativo a todos los párvulos; orientaban actividades diversificadas, permitiendo que los niños y las niñas logran un mismo aprendizaje a través de distintas formas; consideraban sus características, intereses, necesidades y gustos individuales; podían ser realizadas por todos los párvulos, ya que eran motivadoras y fáciles de realizar.

Se preocupan de llegar a todas las familias. Llamándonos por videollamadas una o 2 veces al mes... Hay kits de materiales que mandan. Hubo un tiempo que mandaron videos... Había una diversidad de actividades... eran actividades inclusivas, las tías le ofertaban otra actividad, para que él realizara el mismo aprendizaje, pero de una manera diferente. (Entrevistada 8 P1)

Como mi hijo no iba al jardín desde el año pasado, las tías nos enviaban todo por WhatsApp... enviaban guías, materiales, además, las tías iban preguntando y reforzando. (Entrevistada 3 P1)

Asimismo, destacaron positivamente las estrategias tecnológicas implementadas, señalando que fueron beneficiosas para los adultos, de fácil acceso y representaron gran apoyo para facilitar su rol mediador. Las familias que no accedieron a estrategias tecnológicas se sintieron afectadas en sus expectativas frente al trabajo remoto, lo que conllevó a su desmotivación al ver disminuidas sus posibilidades de fortalecer su rol mediador y, por ende, los aprendizajes de sus hijos e hijas. Sin embargo, las familias consideraron que el uso de dispositivos y estrategias tecnológicas no eran apropiados ni de interés para los párvulos, debido a su corta edad, a sus breves períodos de atención y, porque se distraían con facilidad.

Yo creo que fueron adecuadas... creo que fue muy útil y más fácil la videollamada, porque la mayoría tenemos celulares y es más rápido. (Entrevistada 2 P11)

El jardín ha manejado bien el tema del teléfono. Más que nada son videos, porque los niños no están para las clases online, están muy chiquititos... considero que son suficientes y adecuadas esas estrategias. (Entrevistada 6 P11)

Las principales barreras que percibieron las familias para implementar las estrategias fueron la falta de tiempo por atender otras responsabilidades; las distracciones en el hogar; hijos de otras edades con tareas más demandantes; falta de concentración de los párvulos; espacio educativo inadecuado en el hogar; falta de comunicación, de orientación y de colaboración por parte del establecimiento; que las familias no contaban con competencias técnicas pedagógicas; no contar con internet o conectividad deficiente; cantidad insuficiente de actividades enviadas por el establecimiento; no contar con rutinas en el hogar; imposibilidad de retirar material educativo en el establecimiento; celulares sin cámara; no contar con materiales apropiados; comportamiento disruptivo de los párvulos.

Yo creo que ha sido el internet y la edad de los niños, porque a la edad que tienen los niños no hay una atención cien por ciento a la pantalla, además, no todas tenemos (internet). (Entrevistado 11 P3)

4.2. Rol mediador de la familia

Las familias, en su mayoría, expresaron una buena disposición para ejercer su rol mediador en el hogar. Además, agregaron que había una preocupación por adecuarse y encontrar su propia metodología de enseñanza acorde a las características y necesidades individuales de sus hijos, de acuerdo con su etapa de desarrollo y ritmos de aprendizaje. Algunas familias implementaron un espacio educativo exclusivo para los párvulos en el hogar, promoviendo una rutina horaria. Sin embargo, otras familias señalaron que tuvieron que recurrir a estrategias como la recompensa para motivar a sus hijos, llevarlos a su lugar de trabajo, compartir dispositivos y tiempo de atención con otros integrantes del grupo familiar y contratar a una persona externa a la familia para que apoyara el trabajo educativo.

La mayoría de las familias manifestó un compromiso familiar para apoyar los procesos educativos en el hogar, incorporando a otros integrantes de la familia (padre, abuela, hermanos mayores, tíos) y retroalimentaron los logros de aprendizaje mediante el envío de fotografías y videos como evidencia de las actividades realizadas por sus pupilos.

He ido aprendiendo durante el camino, nadie es experto frente a las pantallas, las videollamadas o el celular... Traté de apoyar lo más posible la gestión de las tías... Si me pedían algo, yo lo mandaba. (Entrevistada 8 P6)

Las familias coincidieron en reconocer que no contaban con herramientas y metodologías educativas para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar. Por una parte, valoraron positivamente su rol mediador y la incidencia en el logro de los aprendizajes infantiles. También se recoge que las familias se esforzaron por emular la función de las educadoras para favorecer los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Me evaluó con un cinco o un cuatro, ya que como mamá no tengo las herramientas necesarias como una educadora o una técnico. (Entrevistada 1 P6)

La mayoría de los entrevistados destacó la buena comunicación, la preocupación, la entrega de recursos, el uso de herramientas tecnológicas, las orientaciones y las capacitaciones realizadas por el establecimiento; lo cual permitió a las familias ir aprendiendo a ejercer su rol mediador de aprendizajes con sus hijos e hijas, generando confianza hacia el establecimiento. Algunas participantes, percibieron falta de apoyo y de comunicación desde el establecimiento para fortalecer y guiar su rol mediador. Además, consideraron que la modalidad remota no favoreció tanto los aprendizajes de sus hijos e hijas, pero sí fortaleció el rol mediador de las familias.

Siempre ha habido buena comunicación, yo creo que esa es la base, tener buena comunicación con el jardín para saber los aprendizajes de mi hija. (Entrevistada 8 P6)

4.3. Educación remota

A pesar de la valoración positiva de las estrategias que implementó el establecimiento, la mayoría de las familias percibió que la modalidad de educación remota afectó negativamente los aprendizajes de sus hijos e hijas, identificando diversos factores que incidieron, como, por ejemplo: la falta de tiempo, la falta de herramientas pedagógicas de la familia y espacios inadecuados en el hogar. Además, verbalizaron otros factores relacionados con el ingreso virtual del establecimiento en sus hogares, las distracciones

presentes y conciliar con las labores domésticas. Asimismo, señalaron que la modalidad remota dificulta el uso del juego como metodología educativa a través de medios digitales y como actividad recreativa en el hogar, debido al confinamiento y la imposibilidad de socializar con otros pares infantiles, afectando sus aprendizajes y su bienestar.

Las familias mencionaron como una fortaleza la posibilidad de estar presentes en la enseñanza de sus hijos, lo cual era más difícil en modalidad presencial. También resaltaron que el establecimiento proporcionaba todo el material para que no incurrieran en gastos y de esta manera, favorecer la continuidad de los procesos educativos de los párvulos. Además, percibieron como fortalezas la entrega de material audiovisual; el compromiso del establecimiento; la rápida respuesta y adaptación del establecimiento a la modalidad remota, incluso anterior a la respuesta de las escuelas; la posibilidad que los niños estuvieran protegidos en sus hogares; ver crecer a sus hijos y aprender con ellos.

La mayoría de las familias describió la modalidad remota como muy complicada, dada la diversidad de familias y niños. Una de las entrevistadas expresó que era muy sacrificado, ya que debía llevar a su hija a todos lados, porque no contaba con redes de apoyo.

Yo no veo fortaleza, al contrario, yo creo que ha perjudicado en ese sentido a mi hijo, porque no hay ningún vínculo, no hay ningún acercamiento. De hecho, si mi niño hace la tarea, pero ya ni siquiera las mando.... me da como rabia porque me siento desmotivada. (Entrevistada 4 P9)

Los participantes describieron una variedad de estrategias tecnológicas implementadas por el establecimiento, las cuales fueron muy valoradas por la familia para el uso de los adultos, refiriendo la facilidad para acceder. Los participantes, en general, significaron que el uso del celular facilitó la implementación de las estrategias pedagógicas, ya que todas las familias contaban con un dispositivo y, también indicaron, que el uso del WhatsApp era la aplicación más utilizada y valorada por los adultos. Las familias convinieron en señalar que estas estrategias no fueron tan adecuadas para el uso con los niños, tomando en cuenta su corta edad, la falta de concentración y atención frente a las pantallas.

Sí... sobre todo el WhatsApp porque hay grupos del nivel donde se avisan las canastas, las cosas también los correos. (Entrevistada 11 P11)

4.4. Desarrollo integral infantil

La mayoría de los entrevistados expresó que la modalidad de educación remota afectó negativamente el desarrollo integral de sus hijos e hijas, considerando que los niños aprenden de manera distinta en el hogar. Las familias refirieron que los aprendizajes se potenciaban en el establecimiento por la técnica de las educadoras, a diferencia de lo que ocurría en el hogar. Los participantes, observaron un rezago en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en el hogar, porque no contaban con los espacios, materiales y herramientas técnicas. Además, cada familia realizaba las actividades de una manera diferente, por falta de orientación dirigida hacia los adultos.

De acuerdo con los relatos de las familias, las áreas de desarrollo más perjudicadas fueron el lenguaje, la motricidad y la socialización. Con relación al lenguaje, las familias reportan que sus hijos e hijas presentan dificultad en área de expresión y manejo del lenguaje, específicamente a nivel fonológico y del habla. También, las entrevistadas señalan que sus hijos e hijas manifiestan algunas dificultades en la motricidad fina y gruesa, debido a la falta de estimulación y al confinamiento que imposibilitó la realización de juegos y ejercicios físicos en espacios abiertos y de manera colectiva. Por

último, la falta de interacciones con sus pares y adultos afectó los procesos básicos de socialización y el aprendizaje por imitación, tales como: Iniciar y/o mantener una conversación, respetar turnos, internalizar normas sociales y manejo de impulsos.

Yo digo que es una “niña pandemia”, porque estuvo casi 2 años encerrada... La parte social es lo que más le ha afectado a mi hija, y también le ha afectado el lenguaje. (Entrevistada 8 P10)

Le afectaría de muy mala manera porque mi hijo va a cumplir cuatro años y todavía no habla... porque no ha tenido interacción con sus pares. (Entrevistada 4 P10)

Algunas familias señalaron que la modalidad remota afectó la comunicación de sus hijos con las demás personas, y su concentración, por falta de rutinas. Los participantes también percibieron que el ámbito emocional de sus hijos e hijas se vio impactado, ya que sufrían mucho al estar encerrados, extrañaban su jardín infantil y jugar con sus amigos. Las familias expresaron que en modalidad remota, no fue posible aplicar el juego como principal didáctica de aprendizaje en el hogar, tal como ocurría en modalidad presencial, mermando sus posibilidades de aprendizaje a través de las interacciones con otros párvulos y, por ende, consideraron que se vio afectado el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Yo creo que ha afectado la comunicación con otros niños y de esa manera afecta su desarrollo, para que juegue. Remotamente, están más pegados a la tele o al celular, en cambio en el jardín, ocupan su tiempo, las tías les enseñan actividades a través del juego, a cantar... más actividades. (Entrevistada 10 P10)

4.5. Participación de familias y párvulos

Las familias, percibieron una afectación en sus formas de participación y en la de sus hijos e hijas en las actividades educativas propuestas por el establecimiento en modalidad remota. Asimismo, agregan que existen diferencias en la forma y frecuencia de participación entre la modalidad presencial y remota. En este sentido, en la modalidad remota la participación de las familias aumentó considerablemente, debido al nuevo rol que debieron asumir. Por el contrario, los infantes disminuyeron su participación en esta modalidad, por la falta de interés en las actividades mediante dispositivos y la imposibilidad de interactuar con sus pares durante la realización de las actividades educativas. También coincidieron en señalar que la participación de las madres fue mayor que la de los padres.

Creo que ha disminuido la participación de mi hijo... es mucho mejor la asistencia presencial que las clases online... las mamitas están apoyando a sus hijos en cualquier actividad que hay, siempre están dispuestos para participar. (Entrevistada 6 P12)

En el jardín participaba más Jorgito y menos yo, y en casa participo más yo y menos Jorge. En el jardín, en la sala de actividades están todos los niños, las tías, y para los niños es más fácil el aprendizaje. (Entrevistada 1 P12)

Con relación al trabajo colaborativo, no hubo un consenso, ya que algunas familias destacaron la buena comunicación con las educadoras, el trato afectivo, la preocupación, el tiempo de dedicación, las orientaciones, la buena disponibilidad para dar respuestas, la entrega de recursos, el uso de herramientas tecnológicas y organización del equipo educativo. Mientras que, otras familias, percibieron negativamente el trabajo colaborativo con el establecimiento, argumentando falta de apoyo, de comunicación, de prácticas inclusivas, de atención especializada y de cumplimiento de compromisos.

Es un jardín muy acogedor, muy amable con todas las familias, no sólo conmigo porque yo sea colaborativa, sino con todas las familias. (Entrevistada 8 P8)

Me gustaría tener más comunicación con el jardín... me falta más acercarme al jardín para mejorar esa comunicación. (Entrevistada 10 P8)

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación permite conocer las percepciones de las familias de un jardín infantil de la comuna de Copiapó acerca de las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento y su rol parental en modalidad remota.

Desde el análisis textual, se pueden observar distintas percepciones de los participantes sobre las estrategias pedagógicas implementadas por el establecimiento educativo en modalidad remota. Por una parte, reconocen que el establecimiento implementó variadas estrategias pedagógicas, tal como sugiere la OCDE (2020), coincidiendo con lo planteado por Gutiérrez-Moreno (2020), ya que las estrategias integran diferentes ámbitos de desarrollo. Algunas familias refieren que las estrategias no fueron adecuadas ni suficientes. En general, los participantes valoran de manera positiva las estrategias educativas y las describen como inclusivas, ya que consideran la diversidad de párvulos, sus gustos, intereses, necesidades y características individuales, además, son adaptadas y diversificadas por las educadoras para lograr los objetivos de aprendizaje, tal como lo plantean diversas investigaciones (Coll, 2016; Echeita, 2017; Urien, 2017).

Las familias perciben las estrategias educativas como un apoyo fundamental para fortalecer su rol mediador. Además, perciben que las estrategias implementadas son más efectivas si van acompañadas de orientaciones y, cuando las actividades propuestas son de aprestos, lúdicas, motrices y obedecen al interés de los párvulos. Sin embargo, los participantes perciben algunas brechas entre los niveles educativos, en cuanto a la forma de implementarlas, al tipo de estrategias, a la cantidad y frecuencia de las propuestas.

En su mayoría, las familias mencionan que la modalidad remota afecta negativamente el desarrollo infantil, principalmente el ámbito de socialización, lo cual sobreponen a la adquisición de aprendizajes formales, en cuanto a contenido curricular, señalando que la falta de interacciones con otros pares y adultos ha afectado la enseñanza por modelamiento y por imitación, propios de la etapa inicial, coincidiendo con los planteamientos de distintos autores (Papalia y Martorell, 2017; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2016). Igualmente, mencionan que el área emocional (Brazendale et al., 2017; Brooks et al., 2020), el lenguaje, la autonomía y la motricidad se han visto rezagadas.

Desde otro punto de vista, las familias perciben que el juego no ha sido utilizado como una metodología de aprendizaje, lo que va en oposición a lo que sostiene Rodríguez Illera (2018), teniendo presente la relevancia del juego como fuente de aprendizaje y goce natural en los procesos de desarrollo infantil. De las percepciones, se desprende que en modalidad remota las familias y los párvulos han visto afectada su participación, principio que constituye un elemento básico de la educación inclusiva (Carrillo et al., 2018).

Las familias perciben que las estrategias tecnológicas más efectivas para favorecer su rol mediador son el teléfono celular y la aplicación de WhatsApp, por su facilidad de acceso y uso. En divergencia, perciben que las estrategias tecnológicas no son adecuadas para los párvulos, considerando su corta edad, escasos períodos de atención y falta de interés por las pantallas, en controversia con algunos planteamientos (Palomino et al., 2020).

En general, las familias perciben que hay una buena comunicación con el establecimiento y alta preocupación para facilitar y asegurar el acceso al material educativo para cada párvulo y familia. Todas las percepciones de las familias coinciden en valorar positivamente su rol mediador, señalando que se ha fortalecido progresivamente con el apoyo del establecimiento, sin embargo, expresan la necesidad de contar con más espacios para fortalecer sus competencias mediadoras, ya que las orientaciones proporcionadas por el establecimiento están dirigidas principalmente a los párvulos, lo cual coincide con lo postulado por Shrestha y otros (2019) sobre el trabajo colaborativo familia-escuela.

Los principales obstaculizadores sobre la participación, referidos por las familias son principalmente, la falta de tiempo y de conocimientos técnicos para mediar los aprendizajes, las responsabilidades domésticas (Dussel, 2020; Girona, 2020; Tarcizio, 2020), la atención a otros hijos en etapa escolar y, no contar con espacios y materiales adecuados en el hogar. Las familias perciben falta de preparación de algunas educadoras para atender a la diversidad, coincidiendo con lo expuesto por Failache y otros (2020) y, en algunos casos, falta de acompañamiento por parte del establecimiento a las familias para orientar su rol mediador.

Acorde a la revisión de la teoría y al análisis resultante de las percepciones de las familias participantes, se podría concluir que las estrategias pedagógicas implementadas en modalidad remota y el rol mediador de las familias son percibidos como factores determinantes para favorecer la educación inclusiva en la primera infancia y el desarrollo integral de los párvulos. En este sentido, considerando esta nueva realidad de aprendizaje, se evidencia la necesidad de establecer nuevos mecanismos, estrategias y tiempos, que garanticen y favorezcan la educación remota en este nivel educativo. Lo anterior, con la finalidad de disminuir la afectación de la socialización como área primordial en el desarrollo infantil para la adquisición de aprendizajes, a través de las interacciones con sus pares y adultos.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, se considera el reducido número de la muestra debido a las dificultades para acceder a las familias en modalidad remota y, que describe la realidad de un contexto específico. Otros inconvenientes, se relacionan con que la totalidad de la investigación se realizó en contexto de virtualidad, por tanto, no fue posible entrevistar a los participantes en su contexto natural de manera presencial, sumado a los problemas de conectividad, lo que en algunos casos interrumpió el desarrollo de la entrevista.

Si bien, esta investigación logra recoger las percepciones descritas por las familias en sus discursos, surgen algunas proyecciones. En primer lugar, la necesidad de llevarla a otra etapa donde se profundice en los facilitadores y barreras que afectan las trayectorias educativas inclusivas de los párvulos en modalidad remota. Otra de las proyecciones, es que las educadoras contemplen en sus propuestas educativas en modalidad remota, aquellas estrategias percibidas como efectivas e inclusivas por las familias, con el propósito de atender a la diversidad. Es posible continuar recabando información sobre este tema, investigando las propuestas educativas que se habiliten bajo la modalidad remota, además de recoger las impresiones que puedan tener otros actores de la comunidad educativa frente a la temática expuesta. Y, por último, se puede proyectar el fortalecimiento del rol mediador de la familia desde el establecimiento educativo, a través de la entrega de herramientas técnico-pedagógicas, modelamiento y talleres de capacitación.

A continuación, se presentan algunas sugerencias que pueden favorecer las propuestas educativas inclusivas en modalidad remota, surgidas desde los hallazgos de esta

investigación. En primer lugar, el establecimiento educativo debe potenciar la efectividad de las estrategias pedagógicas inclusivas, a través de la entrega de orientaciones a las familias para su ejecución en el hogar. En la misma línea, se recomienda capacitar a los equipos pedagógicos y a las familias, en lo que respecta al uso de herramientas tecnológicas para el apoyo del aprendizaje infantil remoto y estrategias de atención a la diversidad. Otra sugerencia, es implementar medidas generales que resguarden el bienestar emocional y las interacciones sociales que afectan el desarrollo integral de los niños y niñas junto a sus familias. Finalmente, se reafirma la importancia que las temáticas de inclusión y diversidad sean incorporadas en los planes de estudio de todas las carreras de educación, para promover el desarrollo de competencias para la educación inclusiva y la diversificación de la enseñanza en distintos contextos educativos.

En educación remota, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, no solo depende de las capacidades de los educadores desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa con un rol protagónico de la familia. De este modo, se busca garantizar la continuidad de los procesos educativos en el hogar y mantener los vínculos que se generaban en modalidad presencial. Lo anterior, conlleva al gran desafío de asegurar una educación inclusiva, considerando los diversos contextos, ubicación geográfica, realidad familiar o recursos con que cuenten, con el propósito de no alterar la trayectoria educativa y el desarrollo integral de los niños y las niñas en el nuevo paradigma educativo.

Referencias

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: Responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-36. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Avalos, E., Flores, H., Álvarez, R., Vásquez, S. y Pereyra, F. (2020). La plataforma Schoology en el aprendizaje de la matemática en estudiantes secundarios. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 135-151. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1360>
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Belmar, C., Fuentes González, C. y Jiménez Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por Covid-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, 01-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Bortolini, M. y Piccinini, C. A. (2018). Mother's experiences with their own caregivers and child's behaviors attachment. *Paidéia*, 28, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2837>
- Brazendale K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R., Turner McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chndler, J. L., Bohnert, A. y Von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 100-115. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of

- the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montánchez, M. y Alarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*. 39(17), 15-42.
- Chandra, P. (2018). Qualitative research: Criteria of evaluation. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(2), 591-596.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 22-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Fundació Jaume Bofill (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.
- Da Silva Mello, W. (2021). *El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas* [Conversatorio virtual]. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 5-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Echeverría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de investigación: Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-9.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019, 18 de septiembre). *UNICEF indica la educación en la primera infancia ayuda a que los niños lleguen a ser adultos productivos*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/unicef-indica-la-educaci%C3%B3n-en-la-primera-infancia-ayuda-que-los-ni%C3%B1os-lleguen>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020, 24 de octubre). *La subsecretaría de educación parvularia, JUNJI y UNICEF trabajarán en conjunto por un retorno seguro a los jardines infantiles*. UNICEF.
- Girona, J. M. (2020, 23 de marzo). El coronavirus no es igual para todos. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/23/el-coronavirus-no-es-igual-para-todos/>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hidalgo, L. E. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. *CIID Journal*, 1(1), 249-270. <https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.61>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE.

- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Sage.
- Mateus, J. C. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2020, 11 de agosto). *Combating covid-19's effect on children*. OCDE.
- Palomino, L., Vargas, J., Tron, R., Hernández, M. y Vargas, G. (2020). Contingencia y mediación tecnológica: Pensar la docencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1515-1539.
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw Hill.
- Pastran, M., Gil Olvera, N.A y Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: Las TIC's son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Piñeiro, R. y Díaz, T. (2016). *Neuronutrición y trastornos cognitivos en niñas y niños*. Amoxtli.
- Ramírez, P., Patiño Mora, V. y Gamboa Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Educare*, 18(3), 67-90. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.5>
- Risso-Gill, I. y Finnegan, L. (2015). *Children's ebola recovery assessment: Sierra Leone*. World Vision.
- Rodríguez Illera, J. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. Esencial para TFG, TFM y tesis)*. Editorial UNED.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E. y Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: Un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2), 313-328. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 186-204. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. y Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(3), 126-141. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Shrestha, M., Ulak, M., Strand, T.A., Kvestad, I. y Hysing, M. (2019). ¿Cuánto saben las madres nepalíes sobre el desarrollo infantil? *Desarrollo y Cuidado de la Primera Infancia*, 189(1), 135-142. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1304391>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Tarcizio, I. (2020, 11 de mayo). Obstáculos de la educación a distancia en la red pública durante la pandemia Covid-19. *Socialismo Criativo*.

Urien, T. (2017). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo. De la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 43-62. <https://doi.org/10.14201/scero20164724362>

Valenzuela, J. P., Yáñez, N. y Kuzmanic, D. (2021). *Reapertura de jardines infantiles en Chile durante el primer año de la pandemia establecimientos de Educación Parvularia en el contexto de la Pandemia*. MINEDUC.

Breve CV de los/as autores/as

Rosa Roa González

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Universidad de Atacama (UDA). Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, cuenta con Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Diplomados en Gestión de Instituciones Educativas, en Inclusión Educativa y Diversidad, en Investigación en Educación Inclusiva y en Educación Emocional. Se ha desempeñado como educadora de aula, como encargada de programas educativos alternativos, como supervisora pedagógica y como encargada de control normativo. Actualmente, se desempeña como secretaria técnica regional de la Intendencia de Educación Parvularia en la Superintendencia de Educación en la región de Atacama. Email: rosiroagon@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-4446>

Nidia Quiroga González

Licenciada en Trabajo Social con mención en Mediación Social de la Universidad Santo Tomás y Licenciada en Psicología de la Universidad UNIACC, Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Postítulo en Inclusión Educativa y Diversidad. Diplomados en Gestión de Instituciones Educativas; en Inclusión Educativa y Diversidad; en Investigación en Educación Inclusiva: en Recursos Humanos y Prevención del Consumo de Alcohol y Drogas; en Educación Emocional y en Psicología de la Nutrición. Se ha desempeñado como Trabajadora Social. En la actualidad se desempeña como profesional de atención ciudadana y Mediadora Escolar en la Unidad de Comunicaciones y Denuncias en la Superintendencia de Educación en la región de Atacama. Email: nidiad.quiroga@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9596-8038>

Alexis Araya Cortés

Profesor de Estado en Educación Diferencial de la Universidad de La Serena (ULS). Doctorando en Educación en la Universidad Católica del Cuyo. Magíster en Psicología, mención Psicología Educativa (ULS). Diplomado en Educación Inclusiva y Discapacidad (PUC). Diplomado en Metodología de la Investigación (UST) y en Docencia universitaria (UCEN). Se ha desempeñado como académico de pregrado y posgrado en diversos programas de educación. Actualmente es académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, en el Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación y en el Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Email: alexis.araya@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-1774>