

¿Cómo aprendes ahora con el COVID? Voces infantiles sobre la escuela en pandemia

How are you learning now with COVID? Children's voices about school during the pandemic

Resumen

El cierre de las escuelas durante la pandemia Covid-19 afectó fuertemente la escolaridad de las y los niños, así como su experiencia cotidiana. El objetivo de este artículo fue explorar las experiencias de aprendizaje infantil durante la pandemia. Se realizaron entrevistas de producción visual con 25 niñas y niños habitantes de Chile entre 7 y 11 años, provenientes de distintos contextos geográficos, socioeconómicos y culturales. Debido a las condiciones sanitarias, las entrevistas se realizaron en algunos casos de manera virtual, mediante el uso de WhatsApp o por Zoom, otras se realizaron de forma presencial, ya sea individual o grupalmente. Además, se planteó una aproximación etnográfica, que, si bien limitada por las restricciones sanitarias, se implementó mediante el registro escrito de todas las instancias que llevaron a la realización de las entrevistas y de sus contextos de realización. Se destacan tres hallazgos principales: (1) las dificultades de la escolaridad en pandemia y cómo esto afecta sus aprendizajes, en particular la falta de retroalimentación de sus profesores; (2) la centralidad de sus vínculos afectivos con sus familiares y amigos, y la importancia de su cuerpo en su experiencia cotidiana con los aprendizajes; (3) un cierto manejo de las tecnologías digitales, pero también grandes desigualdades socio-económicas y dificultades de comunicación entre pares a través de estos medios. Este estudio exploratorio permite abrir líneas de investigaciones futuras que pongan en el centro las perspectivas infantiles en las situaciones de crisis.

Palabras clave: Aprendizaje, Infancia, Pandemia, Visual

Abstract

The closure of schools during the COVID-19 pandemic severely impacted children's schooling and daily experiences. The objective of this article was to explore children's learning experiences during the pandemic. Visually produced interviews were conducted with 25 children in Chile aged 7 to 11, from diverse geographic, socioeconomic, and cultural backgrounds. Due to health conditions, some interviews were conducted virtually via WhatsApp or Zoom, while others were conducted in person, either individually or in groups. An ethnographic approach was also proposed, which, although limited by health restrictions, was implemented through written records of all the events leading up to the interviews and their contexts. Three main findings stand out: (1) the difficulties of schooling during the pandemic and how this affects their learning, particularly the lack of feedback from their teachers; (2) the centrality of their emotional ties with family and friends, and the importance of their bodies in their daily learning experiences; (3) a certain level of mastery of digital technologies, but also significant socioeconomic inequalities and difficulties communicating with peers through these media. This exploratory study opens avenues for future research on children's perspectives in crises.

Keywords: Learning, Childhood, Pandemic, Visual

Dra. Muriel Armijo Cabrera
Grupo de Investigación Salud
Mental, Bienestar y Sociedad
(GISAM)
Universidad Central de Chile
Santiago, Chile
muriel.armijo@ucentral.cl

Introducción

Cuando inició la pandemia en Chile, en 2020, se cerraron todos los establecimientos educacionales del país, para un cierre escolar de 251 días lectivos que fue el más largo de la OCDE (Sabat et al., 2023). Recién había empezado el año escolar, y millones de estudiantes se devolvieron a sus hogares en un clima de incertidumbre y de tensiones (Salas et al., 2020). La investigación presentada aquí tenía el objetivo de indagar las experiencias de aprendizaje infantil desde sus propias perspectivas, sin embargo, se vio interrumpida por los acontecimientos.

En este contexto de crisis, se vieron aún más evidenciadas las desigualdades del sistema educativo chileno. En los establecimientos privados pagados o subvencionados de nivel socioeconómico alto, se encontraban condiciones materiales suficientes en los establecimientos y en las familias para desarrollar una enseñanza a distancia mediante las tecnologías digitales. En cambio, en los establecimientos municipales -o públicos- y privados subvencionados de bajos recursos, se observó la ausencia de dispositivos tecnológicos digitales individuales para todos los estudiantes, así como la mala conectividad en los hogares y la ausencia de un espacio adecuado para estudiar. Además, se sumó la precariedad económica en la que se encontraron muchas familias y que dificultó su capacidad para apoyar al trabajo escolar de las y los niños (Ministerio de Educación, 2020; Ponce et al., 2021). Así, una encuesta realizada en 2021 por el Ministerio de Educación con estudiantes de educación primaria y secundaria evidenció resultados insuficientes en el plano académico, y se observaron desigualdades según el nivel socioeconómico de los estudiantes. Además, 70% de los estudiantes manifestó dificultades para expresar sus emociones (Ministerio de Educación, 2021). Si bien estos datos no se pueden asociar exclusivamente a la crisis sanitaria, reflejan una condición deficitaria del sistema escolar chileno agudizada por la pandemia.

En el campo de la educación, la investigación se ha centrado esencialmente en las y los docentes, sus condiciones laborales, las dificultades en el uso y la adaptación de las clases a las herramientas digitales, así como los efectos en su salud mental y bienestar emocional, con el aumento del estrés, sobrecarga laboral y burnout (Bravo & Elisondo, 2023; Cárdenas et al., 2023; Orrego, 2023). Por su parte, en el campo de la psicología, se han desarrollado investigaciones enfocadas en el bienestar emocional de las personas durante la pandemia, y en particular en las experiencias de las y los niños. En España y en Chile, se han realizado encuestas a las familias sobre la condición de sus pupilos, que mostraron un aumento general de los síntomas vinculados a la desregulación emocional, conductual y cognitiva (Giménez et al., 2020; Larraguibel et al. 2021). En Gales, una encuesta online auto reportada mostró que las y los niños con mayores compañeros de juego, que tienen un espacio seguro para jugar, y con mayor cantidad de horas de sueño, fueron los que mantuvieron los mejores niveles de bienestar (James et al., 2021).

También se ha realizado investigaciones cualitativas directamente con niñas y niños, mediante el uso de entrevistas cortas, escritura de narrativas y dibujos. Entre las y los niños de edad parvularia, en Chile, Uruguay y Chipre, se observó la importancia del quiebre en su rutina, la alegría de poder compartir más tiempo de juego en familia y el aprendizaje de una mayor autonomía personal. Además, señalaron la añoranza de la escuela, como espacio de socialización y de juego con los pares (Castro & Valcarcel, 2022; Etchebehere et al., 2021). Entre las y los estudiantes de educación básica, una investigación italiana observó que el léxico psicológico más amplio estaba relacionado

con emociones negativas (Vettori et al. 2022). También observaron que las emociones negativas decayeron durante la tercera ola de la pandemia, en comparación con la primera. Por último, a partir del análisis de dibujos y preguntas, tanto en México como en Chile, se evidenció una visión negativa de la experiencia educativa en pandemia, con emociones de estrés, tristeza, hartazgo, enojo, aburrimiento, miedo y soledad (Martínez, 2023; Pizarro et al., 2021; Sabat et al., 2023). Un reciente estudio de Unicef (2023) indagó en las perspectivas de niñas, niños y jóvenes de grupos minoritarios (en situación de discapacidad, migrantes, pueblos originarios, habitante de zona de sacrificio o con escasez de agua, bajo cuidado del Estado y parte del colectivo LGBTQ+). Se entrevistaron a niñas, niños y jóvenes entre 10 y 17 años para conocer su experiencia durante y después de la pandemia. Ahí se evidenciaron dificultades vinculadas a la experiencia emocional y escolar, tanto durante como posteriormente a la crisis sanitaria. El estudio considera que las brechas sociales aumentaron y que la afectación de los derechos de niñas, niños y jóvenes se hizo más visible. No obstante, no se ha encontrado investigación enfocada exclusivamente en los aprendizajes desde la perspectiva infantil.

De la mano con la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la instalación progresiva de un enfoque de derechos en materia legal, social y educativa, la investigación se ha ido interesando en la infancia como un grupo etario, sujeto activo y diverso, quien se expresa y se estudia a través de su propia voz (Pávez, 2012; Vergara et al., 2015). En particular, en el contexto del giro participativo en la investigación, se considera que las voces marginalizadas por distintos motivos, ya sea etarios, raciales, sexuales o de cualquier otra índole, deben ser incorporados para subsanar su exclusión histórica de los espacios de poder (Delvenne & Macq, 2019). De esta forma, se podría interrumpir el adultocentrismo que privilegia las perspectivas de los adultos por sobre las voces de las y los niños (Chávez, 2025).

Por tanto, parece de suma relevancia indagar cuáles fueron las experiencias de la niñez durante la pandemia, en relación con sus aprendizajes. Si bien las situaciones de crisis afectan a todos los tramos etarios, el grupo infantil es el que queda más invisibilizado y sometido a las decisiones adultas. Particularmente en los momentos críticos, se asume que el mundo adulto debe tomar decisiones que afectan a la niñez, de manera rápida y eficiente, desconsiderando el punto de vista infantil. No obstante, las experiencias de aprendizaje infantil deben interesarnos, ya que se sitúan más allá de los aprendizajes formales concebidos dentro de los límites de las escuelas (Autor, 2024a y 2024b).

La presente investigación, diseñada antes de la pandemia, estaba orientada a conocer las formas en que las y los niños de distintos contextos socioeconómicos y culturales aprenden, a partir de producciones visuales y entrevistas con ellas y ellos, desde un enfoque etnográfico. Dado el contexto, la investigación incorporó los cambios en la situación de las y los niños, por lo cual se exploraron las experiencias infantiles en el presente y en el pasado, indagando en sus aprendizajes antes, así como durante la pandemia. Además, se tuvo que adaptar la metodología, debido a las restricciones sanitarias, lo cual también limitó los contextos socioeconómicos a los que se pudo efectivamente acceder. Este artículo expone los primeros resultados de aquel estudio exploratorio desplegado en Chile en el segundo semestre del año 2020 e inicios de 2021.

Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa, desde una perspectiva interpretativa (Guber, 2011), centrada en las experiencias de las y los sujetos en su entorno. Se implementó un enfoque de etnografía visual (Autor, 2021), el cual se adaptó a las dificultades del contexto de pandemia, siendo presencial o virtual según las condiciones. A pesar de no poder acceder a los establecimientos, se mantuvo un enfoque etnográfico, es decir, que contempló observaciones y un registro escrito de cada interacción en el proceso de campo, para incorporarlo posteriormente en el análisis (Rockwell, 2009). De esta manera, se integraron entrevistas etnográficas con un directivo y un profesor, y una observación de clase virtual que fueron parte del proceso de entrada al campo y de reclutamiento de participantes. Además, se consideró un enfoque visual, ya que se solicitó la producción visual infantil en todas las entrevistas realizadas con niños y niñas, con el fin de movilizar emociones y experiencias que escapan a la linealidad del lenguaje (Pink, 2013).

Muestra

Se estableció un muestreo teórico intencionado considerando características socioeconómicas y culturales de los establecimientos, criterios de edad, género y ubicación geográfica de las y los participantes.

La clasificación socioeconómica y cultural se enfocó en el establecimiento educacional, considerando el costo de matrícula para definir el nivel socioeconómico; y el proyecto educativo y contexto geográfico para hacer una distinción cultural en cada grupo. Se definieron cuatro categorías:

- en el *nivel socioeconómico alto*, establecimientos academicistas, centrados en los aprendizajes académicos (AACA, en adelante) y alternativos, enfocados en aprendizajes alternativos al currículo (AALT, en adelante);
- en el *nivel socioeconómico bajo*, establecimientos urbanos (BU, en adelante) y rurales (BR, en adelante)¹.

Se buscó una variedad en los casos para alcanzar la saturación teórica de los datos (Strauss & Corbin, 2022). En una primera instancia, se contactaron a los establecimientos escolares, donde se realizaron entrevistas por WhatsApp; luego se contactaron directamente a apoderados y apoderadas, mediante redes personales, y las entrevistas se realizaron de manera virtual o presencial según lo acordado con las y los apoderados. Debido al contexto sanitario, la muestra quedó limitada por las dificultades de acceso al campo, por lo cual se observa un sesgo de clase y los sectores sociales más marginalizados quedaron excluidos (ver Tabla 1).

Se realizó un total de 25 entrevistas, 9 presenciales y 16 virtuales (5 por WhatsApp y 11 por Zoom), de las cuales 15 fueron individuales y 10 colectivas, con 16 niñas y 9 niños entre 7 y 11 años de edad, provenientes de distintas regiones de Chile² y de contextos socioeconómicos y culturales variados (ver tabla 1).

¹ En el nivel socioeconómico bajo, es raro encontrar proyectos pedagógicos alternativos, debido a la dependencia que tienen estos establecimientos con la subvención escolar, lo cual contribuye a estandarizar los currículos para responder a las evaluaciones nacionales. En cambio, existe una diferencia cultural relacionada con los entornos geográficos donde se encuentran los establecimientos de este nivel.

² Fue posible variar las regiones de los participantes en el momento en que se descartó el trabajo de campo etnográfico, debido a la crisis sanitaria, y se privilegió buscar la diversidad en los casos abordados.

Tabla 1. Repartición de los participantes en función del tipo de establecimiento

Característica sociocultural del establecimiento		Cantidad	Sexo (F/M)	Edades	Modalidad
<i>Alto y medio-alto</i>	Academicista (AACA)	11	8 F 3 M	7-11 años	8 Presencial 3 Zoom
	Alternativo (AALT)	4	1 F 3 M	7-9 años	Zoom
<i>Bajo y medio-bajo</i>	Urbano (BU)	7	5 F 2 M	10-11 años	5 WhatsApp 1 Zoom 1 Presencial
	Rural o semi-rural (BR)	3	2 F 1 M	8 y 11 años	Zoom

Elaboración propia

Producción visual

El dispositivo de investigación estuvo basado en la producción visual infantil, la cual fue usada como hilo para la conversación desplegada en la entrevista, a modo de entrevista autoguiada (Clark, 1999; Pauwels, 2010). Este dispositivo permitió que las y los niños se expresaran de una manera más fluida y flexible que a través únicamente del lenguaje y de preguntas pre-establecidas por quien investiga. La producción y conversación fueron gatilladas por las siguientes preguntas: ¿cómo aprendes? ¿qué aprendes? ¿cuándo, dónde, con quién aprendes? y ¿qué imagen se te viene cuando piensas en “aprender”? Además, se solicitó un mínimo de dos producciones: una para “ahora” y otra para “antes del COVID”. Se propuso a las y los niños que realizaran dibujos o fotografías, pero algunos desbordaron las instrucciones para realizar videos, stickers o presentación de las fotos en su fondo de pantalla. También algunos prefirieron realizar más o menos de las dos producciones solicitadas.

Protocolo ético

El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de ética de la universidad y se recolectaron los consentimientos informados de los apoderados antes de realizar las entrevistas con las y los niños. Todos los participantes leyeron y firmaron su asentimiento informado que fue explicado al inicio de cada una de las entrevistas, insistiendo en particular en la voluntariedad de su participación en todo momento. Al final de esta, se solicitó a las y los niños que escogieran su pseudónimo para la difusión de resultados.

Análisis

Se realizó el análisis de los materiales etnográficos mediante el uso del programa informático NVivo para facilitar una codificación sistemática, no obstante, no se utilizaron las herramientas de cuantificación, ya que el análisis realizado es de naturaleza cualitativa. Las producciones visuales fueron descritas por cada investigadora y estos escritos interpretativos se incorporaron en el corpus de datos, juntos con las

transcripciones de entrevistas y los registros de campo. Se aplicaron los lineamientos de la teoría fundamentada, la cual indica que la teoría emerge de los datos, en la interacción entre esta información y quienes la analizan, a la vez con rigor científico y creatividad (Strauss & Corbin, 2002).

El proceso constó de una primera lectura y elaboración de categorías inductivas, las cuales fueron modificadas y complejizadas el momento de realizar la codificación de los datos. Luego, se realizó una revisión por pares de las categorías analíticas finales. Se siguieron así los tres pasos del análisis: codificación abierta, axial y selectiva, para llegar a producir los siguientes elementos teóricos. Se buscaron similitudes dentro de las entrevistas y se destacaron las diferencias observables según tipo de establecimiento y edad.

El proceso sistemático y riguroso de producción de datos y análisis garantiza los criterios de validez elaborados para la investigación cualitativa (Noreña et al., 2012): reciprocidad, reflexividad, triangulación, credibilidad. Así, se mantuvo la redacción de las citas textuales de las y los niños, a pesar de no ser estrictamente correcta, para conservar su autenticidad. En este artículo, solo se presentan los resultados vinculados a su experiencia durante la pandemia.

Resultados

Tal como sucedió en los adultos, se observó entre las y los niños complejidades y contradicciones en sus maneras de experimentar la pandemia. De manera general, las entrevistas mostraron de qué manera la situación sanitaria impactó su vida cotidiana. Varios estudiantes la rechazaron explícitamente y se rehusaron a realizar una producción visual relacionada con el COVID: “Ninguna porque no me gusta el Coronavirus” (Gato, 8 años, BR). Otros incorporaron la presencia del COVID en sus producciones, con mascarillas e implementos sanitarios (ver figura 1).

Figura 1. Producción visual infantil para “ahora” (Ariana, 10 años, BU)



Fuente: Elaboración propia

Como lo planteó Ariana (10 años, BU):

“Aprendí a usar la mascarilla, supongo. Aprendí a cuando salir e ir a otra casa y a tomar bien las medidas en otras casas. Porque si no hubiese tomado, hubiese yo contagiado y personas contagiado a mí”.

Se destacan tres hallazgos importantes: (1) primero, las y los niños abordan las dificultades de la escolaridad en pandemia y cómo esto afecta sus aprendizajes, en particular la falta de retroalimentación de sus profesores; (2) segundo, resaltan la centralidad de sus vínculos afectivos con sus familiares y amigos, y la importancia de su cuerpo en su experiencia cotidiana con los aprendizajes; (3) tercero, se observa a la vez cierto manejo de las tecnologías digitales, pero también desigualdades socio-económicas y dificultades de comunicación con sus pares.

Dificultades de la escolaridad y aprendizajes en pandemia

El primer elemento que las y los niños destacan al abordar sus aprendizajes, es su experiencia escolar. Comentan la particularidad de la escolaridad en pandemia y las dificultades vinculadas a la ausencia o desfase en la retroalimentación de sus profesores. También evidenciamos una afectación de sus percepciones del tiempo, que varían en función del contexto socioeconómico.

El aprendizaje “online”

Durante las entrevistas, casi todos los niños y las niñas se expresaron sobre sus aprendizajes escolares en tiempos de pandemia, presentando una insatisfacción generalizada con el aprendizaje “online”. Como lo plantea David (11 años, BU): “Antes era la escuela y cuando empezó el Covid, empezamos a aprender del Google”. Para la gran mayoría de ellos, la experiencia escolar en línea no fue satisfactoria, tanto por problemas técnicos (falta de dispositivo electrónico, se acaba la batería, se congela el vídeo, no se escucha el audio, no hay internet suficiente para varias conexiones a la vez), como por dificultades en las metodologías y herramientas de enseñanza: “En las videollamadas, no entiendo nada. Nos enseñaron a multiplicar y yo todavía no sé multiplicar por esas videollamadas” (Papachina, 8 años, AACCA).

De manera general, el aprendizaje online consistió en clases virtuales mediante distintas plataformas (Facebook live, Zoom, Meet) y entrega de tareas en vídeos o guías (fotos o Powerpoint). En el caso de los establecimientos rurales, también se encontró la opción de un seguimiento individual mediante el teléfono móvil (Whatsapp), ya sea puntual o regularmente, en vez de las clases virtuales. Las y los niños expresaron la dificultad en aprender a distancia, la falta de interacción con sus pares, la soledad y el aburrimiento:

“Hacer una guía me aburría. No aprendía nada”. (109, 9 años, AALT)

“Nos enseñan lo mismo, claro, pero ahora nos hacen con PowerPoint y es mucho más aburrido”. (Charly, 10 años, AACCA)

“No me gusta la pandemia, por no estar con mis amigos, porque se volvió monótono porque todo el día era todas las mismas cosas”. (Manzana, 10 años, AACCA)

Varios niños y niñas manifestaron que no han logrado seguir el ritmo de los trabajos, ya que tuvieron que realizar sus tareas de manera autónoma en sus hogares:

[Antes] “era un poco más responsable. O sea, hacia mis tareas y actividades y ahora con el covid estoy muy desconcentrado y estoy muy atrasado” (Camilo, 11 años, BU).

Estos retrasos implicaron un desfase, confusión e incompreensión de las y los niños en el momento de participar en las clases virtuales.

Importancia de la retroalimentación

La representación que niños y niñas hicieron de la escuela refleja la importancia del espacio escolar, con elementos materiales como mesas, sillas y pizarra, a veces libros o cuadernos; y la presencia humana de los profesores y compañeros (ver figura 2). Las y los profesores son particularmente relevantes porque facilitaron los aprendizajes. Así, varios entrevistados mencionaron que les faltó, durante el periodo de pandemia, la posibilidad de recibir rápida retroalimentación y respuesta a sus dudas, lo que tenían en el contexto presencial:

“Antes cualquier cosa que no sabía volvía a preguntar y ponía atención” (Uni.16, 11 años, BU).

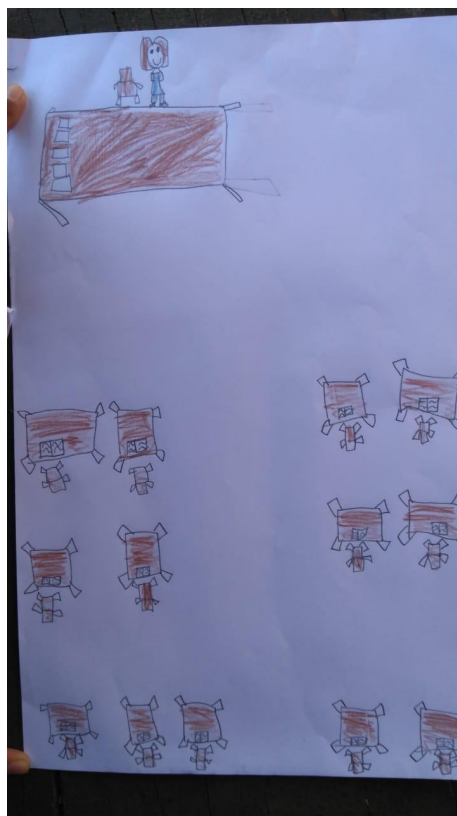
En el caso de Potter (11 años, BR), el problema de conectividad se suma a la dificultad para recibir retroalimentación de parte de los docentes:

“Este año fue más difícil para mí porque la profesora, como somos poquitos te explicaba, voy y ella me dice ‘ya, no comprendes esta cosa, te doy un ejemplo y si tampoco lo entiendes te doy esto’, en vez, ahora era mucho más difícil porque no nos entendíamos, yo tenía mal internet, no me podía conectar...” (Potter, 11 años, BR)

Por tanto, durante la pandemia, esa retroalimentación hizo falta:

“ahora le tienes que abrir el correo, pedirle el correo, escribirle y esperar hartoo tiempo que te responda. Yo a veces esperaba unas horas, a veces unos días” (Ariana, 10 años, BU).

Figura 2. Producción visual infantil para “antes” (Blum, 8 años, BR)



Fuente: Elaboración propia

Percepción y concepción del tiempo afectadas

Por otra parte, las y los niños mostraron una percepción y concepción del tiempo alterada por el COVID. Primero, se encontraron referentes simbólicos como horarios y días, que han sido modificados con la pandemia. Varios entrevistados valoraron el hecho de poder acostarse más tarde y dormir más tiempo porque no tuvieron que ir al colegio. Además, valoraron el hecho de poder compartir más tiempo con sus familiares, quienes también han visto sus horarios de trabajo modificados o han permanecido en sus hogares en teletrabajo. Algunos mencionaron que

“había un poco más de plazo para hacer tareas” (Ariana, 10 años, BU).

Segundo, el cambio de la temporalidad en el contexto pandémico les permitió ir generando aprendizajes sobre la simbolización del tiempo, como lo planteó Berto (8 años, AALT):

“Antes de la pandemia, aprendía también de otras formas, porque cuando lo pasabas bien, el tiempo se te hacía súper corto, estabas ahí como 4 horas, lo pasabas súper bien y ya te fuiste. Pero ahí en los Zoom teníamos que hacerlo por dos horas y era una eternidad”.

O bien les ha generado confusión, como es el caso de Gato (8 años, BR):

“Ahora está prohibido por la cuarentena. Una vez nos fuimos al parque y no nos pillaron. Las plazas son para los niños que los construyeron antes del COVID y entonces antes del COVID, es ahora en COVID y entonces no sé. Por ahora no entiendo tanto, no entiendo tanto el COVID”.

Con estos dos ejemplos se observa que el mismo aprendizaje simbólico de la percepción y concepción del tiempo se manifiesta de manera desigual a la misma edad en función del contexto socioeconómico.

Vínculos afectivos y corporalidad en los aprendizajes

El segundo elemento importante que las y los niños destacan, son sus vínculos afectivos, cómo se refuerzan sus lazos familiares, y como se distancian las relaciones de amistad. Además, mencionan y hacen presente sus cuerpos, como espacio vulnerable directamente afectado por la experiencia de aprendizaje en pandemia.

La familia como una red de apoyo

En todos los contextos socioeconómicos, la familia apareció como un elemento fundamental en los aprendizajes infantiles, ya que varios estudiantes se han relacionado exclusivamente con sus familiares durante la pandemia.

Primero y, sobre todo, los padres y las madres ocuparon un papel central en los relatos infantiles. Son ellos quienes los ayudaron a estudiar y les enseñaron durante la pandemia, como lo planteó Blum (8 años, BR): “La diferencia era que los padres eran los profes”.

También enseñaron otras cosas que no son escolares, como andar en bici, cocinar, realizar tareas domésticas o bien “ser educado” (Violeta, 11 años, AACA).

Los padres también aparecieron como figuras amigas, que jugaron y compartieron tareas cotidianas como salir a pasear a los perros. En pandemia, un gran cambio ha sido la presencia constante de los padres que realizaron teletrabajo, lo cual permitió compartir más tiempo con ellos:

“este año pude estar más tiempo con mi papá, me gustó” (Manzana, 10 años, AACA).

Segundo, los hermanos aparecieron como figuras centrales para los aprendizajes infantiles, ya sea que las y los niños compartieran aprendizajes a sus hermanos menores, o que sus hermanos mayores les enseñaran. Los hermanos podían ser cómplices de juegos o bien manifestar tensiones y conflictos:

“Con el que más jugué online fue con la Oso Panda, mi hermana. A veces estábamos al lado y nos llamábamos por videollamada” (Missy, 9 años, AACA).

En ciertos casos, ayudar a los hermanos implicó el aprendizaje de una responsabilidad que pudo llegar a ser excesiva, incluso en niveles socioeconómicos altos, como en el caso de Manuela (11 años, AACA):

“Mi hermano a cada rato me preguntaba, ‘Manu no sé dónde hacer la tarea’ y yo digo ‘ahí está, a plena vista, haces ‘click’ ahí, se crea un power point y ahí haces la tarea’. Y él no cachaba [entendía] nada. Y lo ayudé hartito y mi mamá me felicitaba... Menos mal porque duermo mal, porque duermo con mis dos hermanos. Mi hermana ahora está más sensible, extraña a sus amigos. Entonces no dormía y despertaba a las 1 de la mañana, y mis papás van súper temprano al trabajo, vuelven súper tarde. Y yo la hacía dormir entonces me costaba más después las clases”.

Tercero, los abuelos también se configuraron como personajes centrales en los aprendizajes infantiles. Al igual que los padres, apoyaron en los aprendizajes escolares, y estuvieron presentes y aportaron en distintos momentos de la vida cotidiana, como la alimentación y las tareas domésticas.

Las amistades restringidas

Los compañeros de curso, los recreos y las celebraciones donde se realizaban actividades y juegos, y se compartían alimentos, eran una parte fundamental de la experiencia escolar que se vio restringida con la pandemia. Como lo contó Ariana (10 años, BU):

“Los recreos me gustaban mucho más. Se podía correr, el patio era más grande. Había más gente, a veces había cosas que celebraba en el colegio que también eran entretenidas”.

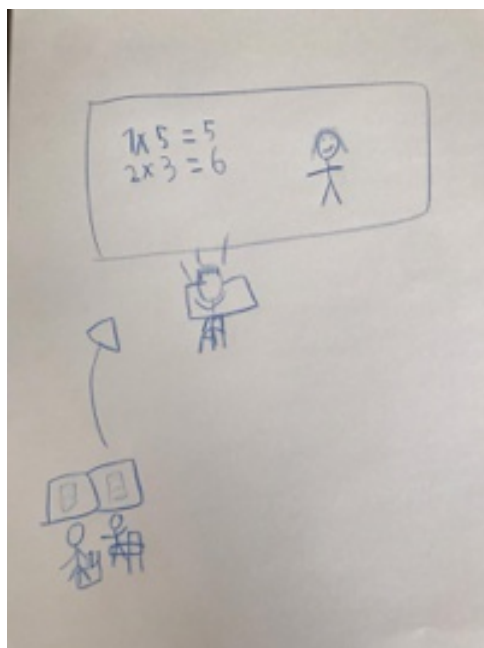
En efecto, la escuela era un espacio de socialización importante que permitía la construcción de amistades. El vínculo de las y los niños con sus amigos era relevante para que compartieran nuevos conocimientos, por ejemplo, a través de los juegos. Estas interacciones se dieron en presencial o bien a través de videollamadas, dentro o fuera del marco escolar. La escuela presencial fue percibida de una manera más entretenida que la escuela en línea, ya que era fácil compartir y comunicarse con los amigos:

“Es muy divertido estar en el colegio porque es una lata [aburrido] no aprender, porque a mí me gusta ir al colegio, me gusta estar con mis amigos porque igual hay muchos niños nuevos, y yo justo me hice una amiga y luego no pude verla”. (Emapet, 8 años, AALT)

Por tanto, para niños y niñas, lo más molesto durante la pandemia ha sido “no estar con mis amigos” (Manzana, 10 años, AACA) y las restricciones impuestas a sus interacciones virtuales con sus amistades.

Las y los compañeros se asociaron con los juegos en los recreos y también fueron parte de la experiencia de aprendizaje propiamente escolar, cuando ayudaban a entender las clases. Por ejemplo, Manzana (10 años, AACA) mencionó que se siguió comunicando con su compañero y vecino de mesa habitual en presencial, para responder dudas entre ellos durante las clases en línea. Su compañero se configuraba como un apoyo, que también le recordaba el marco de disciplina escolar cuando perdía la concentración necesaria para aprender (ver figura 4).

Figura 4. Producción visual infantil de “siempre” (Manzana, 10 años, AACA)



Fuente: Elaboración propia

Exposición y vulnerabilidad de los cuerpos

Por último, las y los niños expresaron la dimensión corporal de la experiencia del aprendizaje en línea: “Eso es para mí aprender en la pandemia, tener que estar pegada al computador y en la tarde estar con dolor de ojos, por estar pegada a la pantalla todo el día” (Manuela, 11 años, AACA).

Se generó una confusión entre los espacios físicos de trabajo y de descanso, lo que representaron a menudo con un computador cerca de la cama (ver figura 5). Esto explica que prefieran no prender la cámara cuando no están vestidos o les duele algo, “porque no tenía muchas ganas de tener una buena cara” (Ariana, 10 años, BU). O bien como se desentendieron con el paso del año, tal como lo presentó David (11 años, BU): “Lo último fue de octubre para arriba, ya que no hice literalmente nada más. Me sentaba, apagaba mi cámara y veía Tik Tok”. En efecto, varios entrevistados mencionan que preferían ver posteriormente los vídeos de las clases, en vez de conectarse; y que la mayoría de sus compañeros no prendían sus cámaras.

Figura 5. Producción visual infantil de “ahora” (Camilo, 11 años, BU)



Fuente: Elaboración propia

Además, algunos niños y niñas tuvieron la experiencia cercana de la enfermedad de sus familiares, y manifestaron la angustia asociada con ello:

“Mis abuelos de la parte de mi mamá tuvieron COVID y se curaron. Mi mamá me dijo que tenían mucho, mucho coronavirus e igual se curaron, y ahora, sólo porque tuvieron coronavirus están súper confiados de que no les va a pasar nada. Y mi mamá les sigue gritando ‘no, no, no, no, no, no, cuídense, cuídense, cuídense, cuídense’ igual sí.” (Berto, 8 años, AALT)

El COVID exacerbó entonces la sensación de exposición y de vulnerabilidad de los cuerpos, afectando la experiencia de aprendizaje de las y los niños.

Experiencias y aprendizajes con el mundo digital

El tercer elemento que se destaca en las experiencias de aprendizaje infantil es el uso de las tecnologías digitales. Estas se ven potenciadas durante la pandemia en los sectores socioeconómicos más altos, donde cuentan con dispositivos personales y conexiones de calidad, pero se evidencia una escolaridad muy deficiente en los sectores más bajos. Además, en este tramo etario, no se sostienen buenas comunicaciones a través de las tecnologías digitales, lo cual refuerza el aislamiento de las y los niños.

Manejo de las tecnologías digitales

Por un lado, se observan aprendizajes básicos relacionados con el uso de los dispositivos digitales, tales como computador, teléfono móvil o tablet, que se han desarrollado particularmente en el contexto de la pandemia, a raíz de la enseñanza en línea. Por ejemplo, Berto (8 años, AALT) explicó cómo aprende a usar el mouse:

“Cuando empezó la pandemia, el mouse era difícil de manejar, pa’ mí, era así como hartito difícil, era así como raro, no sabía muy bien cómo hacerlo. Pero en cambio ahora se siente bien moverlo”.

También han aprendido a usar distintas aplicaciones dentro de estos dispositivos: plataformas de videollamadas (Zoom, Meet), herramientas organizativas (Mail, Calendario) y creativas (Powerpoint, Pages), plataformas en línea (Classroom, Jamboard, Google Earth), entre otras. Además, las y los niños han adquirido competencias para usar plataformas escolares, tales como Classroom, Piczarrón, Thatquizz. No obstante, estos aprendizajes parecen ser frágiles para los más jóvenes y los menos conectados. Para quienes tuvieron acceso y capacitación, es decir sobre todo en nivel socioeconómico alto, se dieron muchos aprendizajes en el plano digital. Así lo ilustra el relato de Manzana (10 años, AACA):

“Yo le agradezco al COVID 19, que, aunque sea muy malo, le agradezco por una cosa y que es porque ahora aprendí mucho más que otros años. Aprendí cómo programar cosas 3D en el computador, cómo hacer presentaciones, cómo ir a un Zoom que nunca lo habíamos hecho, cómo entrar a Meet, cómo funciona el Mail, cómo funciona el Safari, cómo funciona todas las cosas, las preferencias del sistema, de cómo arreglar cualquier cosa, porque ninguno de nosotros había experimentado tal cosa porque todos le pedíamos a nuestros papás o mamás que eran como expertas en el tema. [...] eran cosas muy fáciles de entender, pero los niños no entendían eso porque nunca lo habían hecho, nunca se dieron el tiempo de aprenderlo.

Por otro lado, las y los niños más grandes, de todos los contextos socioeconómicos, aprendieron antes de la pandemia y han seguido desarrollando su uso de las tecnologías digitales para realizar creaciones visuales con fotos y vídeos (PicsArt, TikTok, Like, Instagram, Musical.ly, Capcut). Aprendieron estos usos de manera más informal, ayudándose entre ellos o con sus familiares:

“Lo hice con una aplicación que me dejó descargar mi mamá y en mis tiempos libre cuando no tengo tareas hago fotos editadas ☺ mi mamá me enseñó a editar fotos”. (Uni.16, 11 años, BU)

Además, las y los niños desarrollan aprendizajes diversos a través de las tecnologías digitales, como el inglés: “porque muchas veces juego en inglés” (Violeta, 11 años, AACA).

Desigualdades socioeconómicas en el uso de las tecnologías digitales

Sin embargo, durante el trabajo de campo, observamos diferencias importantes en el uso de las herramientas y la participación en la escolaridad digital en función del contexto socioeconómico.

En un establecimiento BU, los profesionales indicaron que los apoderados no han podido pagar el internet, por lo tanto, muchos estudiantes no participaban, al punto que tuvieron que reunir dos cursos porque en una sección sólo asistían seis estudiantes. Al momento de observar una clase en línea, se evidencia la baja calidad de las conexiones de los participantes y cómo incide el contexto familiar en el desarrollo de las clases:

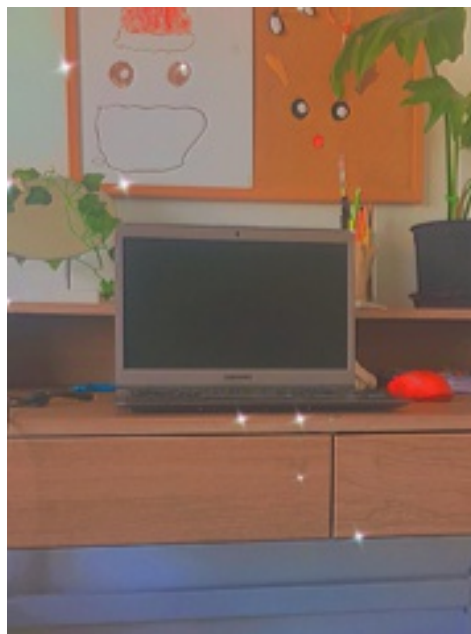
El profesor comienza a compartir la presentación de la clase, algunos estudiantes tienen problemas para ver el ppt. Algunos estudiantes se conectan y se desconectan constantemente. Los estudiantes interrumpen al profesor para hacerle preguntas. Se escucha a los apoderados hacer preguntas o decirles a sus hijos que las hagan. Un chico se disfraza de Spiderman, luego invierte su cámara y aparece al revés, como colgado. Algunos estudiantes se ríen y se preguntan

cómo hizo eso de invertir la cámara, de repente el profe le pide que se quite el disfraz de Spiderman. En el chat de la reunión también hacen preguntas. Un estudiante se equivoca de chat, en realidad estaba hablando con otra persona por otro chat, y 'se le fue', así lo justifica para disculparse cuando otro estudiante lo interpela por el chat. Otro estudiante le corrige la ortografía de 'Wolverine' y le contesta sobre el tema. El profe nunca se dio cuenta, al menos no lo comentó. Otros comentan que no pueden ver la presentación. Hasta el final de la clase, de repente alguien pregunta en el chat '¿está compartiendo pantalla tío?', y otros le contestan que sí, pero ellos nunca la vieron. Al profesor le cuesta seguir la presentación, finalmente, solo logra revisar alrededor de 4 diapositivas, lo que en tiempo no fue más de 10 minutos. En general las preguntas son sobre las guías y su contenido, hay muchos estudiantes que tienen dudas, preguntan por sus casos particulares respecto al envío de las guías. Entonces el profe trata cada caso uno a uno. (Diario de campo, 07/10/2020)

En contexto rural, el tema de la conexión a internet es más problemático que en contexto urbano. Además, en las familias con varios niños y niñas asistiendo al colegio, la cantidad de dispositivos electrónicos generó dificultades para trabajar al mismo tiempo. En cambio, en los establecimientos AACA, por lo general cada niño y niña tuvo acceso a un dispositivo electrónico distinto, lo cual permitió que todos accedieran a sus clases en línea. Además, en contextos urbanos y de nivel socioeconómico alto, los hogares tuvieron acceso a conexiones de internet estables y de mejor calidad (ver figura 3).

Se observan así de forma muy concreta las desigualdades en el sistema educativo, lo cual influye en los aprendizajes que han podido desarrollar las y los niños.

Figura 3. Producción visual infantil de “ahora” (Charly, 10 años, AACA)



Fuente: Elaboración propia

Dificultades en la comunicación digital

Asimismo, fue necesario cuestionar el sentido común de una habilidad innata de las y los niños con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Algunas niñas y niños de mayor edad se encontraron muy integrados en las redes sociales, empero no son la mayoría entre los entrevistados.

En contexto de nivel socioeconómico bajo, al momento de realizar entrevistas por WhatsApp, se observó que había poca alfabetización digital entre las y los niños. Si bien usaban las herramientas digitales y tenían dispositivos propios, los utilizan principalmente para intercambiar imágenes o emoticones y para producir videos cortos. Además, quienes no tenían teléfono propio, no siempre sabían usarlo para realizar acciones sencillas como enviar una foto.

Por tanto, en contexto de pandemia, las relaciones sociales entre las y los niños se vieron interrumpidas en gran medida por su poca costumbre en usar las tecnologías para comunicarse con sus pares. Algunas estudiantes señalan que sus amigas no les contestaban las llamadas telefónicas, por lo cual terminaron alejándose:

“Yo llamaba a mis amigas, pero muy pocas veces me contestaban. Y cuando me contestaban, su mamá o su papá necesitaba el celular, hablábamos como 1 o 2 minutos. Hasta que a dos amigas les compraron celular, pero igual me rechazaban las llamadas, porque estaban hablando con otros amigos o porque estaban jugando un juego online”. (Missy, 9 años, AACA)

Discusiones y Conclusiones

Este estudio exploratorio con niñas y niños ha puesto en evidencia aspectos centrales de las experiencias infantiles de educación en contexto de pandemia. En primer lugar, se ha visto la importancia de la retroalimentación de las y los docentes en los aprendizajes infantiles, y por tanto un descontento generalizado con la enseñanza online, así como aprendizajes desiguales en la representación del tiempo. En segundo lugar, se ha observado la centralidad de sus interacciones afectivas con sus familiares y con sus amigos para sus experiencias de aprendizaje, pero también su experiencia corporizada enfrentada con el cansancio, el pudor, la enfermedad y la muerte. En tercer lugar, se ha mostrado que, a pesar de los progresos y aprendizajes realizados, la experiencia digital conlleva grandes desigualdades socioeconómicas, tanto en términos de acceso y conectividad como de alfabetización digital. Además, no permite reemplazar la calidad y la inmediatez del vínculo de cara a cara, llevando a rupturas en las amistades en este tramo etario.

La importancia de las interacciones con los docentes y compañeros, que se vieron afectadas por la pandemia, ha sido mencionado por investigaciones anteriores (Etchebehere et al., 2021; Pizarro et al., 2021; Ponce et al., 2021), sin embargo, en este artículo se destaca particularmente la retroalimentación docente como un aspecto fundamental en los procesos de aprendizajes infantiles. Una retroalimentación que debe ser rápida y sincrónica con el desarrollo de las actividades de estudio infantil. En ese sentido, confirma la importancia para las y los niños del apoyo cercano en la Zona de Desarrollo Próximo, planteada por Vygotsky, donde quien educa debe prestar constante atención a las necesidades del aprendiz (Hernández et al., 2021). Además, se destaca la importancia del juego como modalidad de socialización y de aprendizaje que favorece el bienestar infantil, tal como lo habían levantado investigaciones anteriores (Castro &

Valcarcel, 2022; Etchebehere et al., 2021; James et al., 2021). De la misma manera, los expertos internacionales destacaron la necesidad de revalorizar la escuela, no solamente como un espacio de aprendizajes, pero también de socialización, transformación y alfabetización crítica (Rivera et al., 2021).

La presente investigación también confirma hallazgos anteriores con respecto a las emociones expresadas por las y los niños entrevistados, a propósito de la falta de interacción con sus pares, los sentimientos de tristeza, soledad y aburrimiento, lo cual también se ha evidenciado anteriormente (Martínez, 2023; Pizarro et al., 2021; Sabat et al., 2023). En el mismo sentido, la literatura mencionó la existencia de una alarma del Banco Mundial en torno a la salud mental de niños, niñas y adolescentes (Asanov et al., 2020) y se observaron impactos psicosociales en las familias (Salas et al., 2020). Adicionalmente, la literatura había evidenciado la presencia de la vulnerabilidad y la muerte en las experiencias infantiles de contexto marginalizado (Autor, 2020), empero la presente investigación muestra que, con la pandemia, la vulnerabilidad de los cuerpos se hizo visible en todos los contextos socioeconómicos.

Finalmente, este artículo aporta elementos novedosos de información con respecto al uso de las tecnologías digitales entre los estudiantes de educación básica, en particular en el tramo etario comprendido entre 7 y 11 años. Anteriormente, se habían realizado investigaciones con estudiantes de educación secundaria y superior, quienes utilizan las tecnologías digitales como recursos, pero también expresan insatisfacción con la educación virtual (Estrada et al., 2022; González et al., 2021; Elisondo & de la Barrera, 2022). Con este trabajo, se puede comprender que el uso y manejo de las tecnologías es más incipiente a esta edad, lo cual repercute en la posibilidad de mantener vínculos de amistad en contexto remoto, a diferencia de los jóvenes de 10 a 17 años entrevistados para Unicef (2023). Además, las desigualdades socioeconómicas se hacen particularmente visibles al momento de utilizar las tecnologías digitales, ya que las y los niños de este tramo etario cuentan en menor medida con dispositivos propios, en particular celulares personales con acceso a internet, y tienen menos costumbre de usarlas en su vida cotidiana. Por tanto, el aislamiento de las y los niños ha sido tanto físico como digital y ha afectado sus posibilidades de vincularse con sus pares.

Con respecto a los tipos de establecimiento distinguidos en la muestra, no se observan inflexiones mayores en las principales conclusiones. Se observaron variaciones de acuerdo con el grupo socioeconómico y sus consecuencias en el acceso a dispositivos tecnológicos para la educación remota, el apoyo del entorno tanto material como humano y los problemas de conectividad. Las y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, y en particular en contexto rural, quedan perjudicados. Otra variación observada se vincula con la edad, donde las y los mayores tienen más facilidad en el uso y manejo de las tecnologías digitales, sin embargo, esto no necesariamente es suficiente para permitir una continuidad en las relaciones de amistad a la distancia.

Si bien la investigación quedó limitada por el tamaño de la muestra y la poca variedad de casos, es relevante destacar los presentes hallazgos generados de manera exploratoria. Se levantaron elementos significativos que determinaron la experiencia de aprendizaje de las y los niños en contexto de pandemia y que aparecieron de manera transversal, independientemente de sus distintas características. Las desigualdades socioeconómicas y culturales que se evidenciaron confirman la difícil situación del sistema educativo chileno y los resultados de investigaciones anteriores (Ponce et al., 2021).

Estos hallazgos también resuenan con las experiencias vividas por las y los adultos, empero permiten complejizar la mirada y nos recuerdan que los relatos de las experiencias de aprendizaje de las y los niños en momentos de crisis siempre son únicos y singulares.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que hicieron posible esta investigación, directivos, docentes, apoderados y sobre todos las niñas y los niños que participaron. Este trabajo fue parcialmente financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto Fondecyt Postdoctorado N° 3200674

Referencias

- Asanov, I., Flores, F., Mckenzie, D., Mensmann, M. & Schulte, M. (2020). Remote-learning, time-use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine. *Policy Research Working Paper n°9252*. World Bank, 2020. <https://bit.ly/3fXHiWJ>
- Armijo-Cabrera, M. (2024). ¿Qué es aprender para ti?: los espacios virtuales en las experiencias infantiles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5946>
- Willatt, C. y Armijo Cabrera, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 220-240. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695>
- Armijo Cabrera, M. (2021). Investigar las experiencias infantiles con post-etnografía escolar visual: dilemas epistemológicos. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 11(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18537863e085>
- Armijo Cabrera, M. (2020). Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1494, 1-20. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1494>
- Bravo, J. & Elizondo, M. (2023). Síndrome de Burnout en profesores durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>
- Cárdenas, C., Herrera, C., Fuentes, J. & Torres, H. (2023). “El contexto te lo requiere”: Pandemia, agencia docente e inclusión en Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-2887>
- 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://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4959>
- Chávez, P. (2025). De la autenticidad de la “voz” infantil a la reflexividad del investigador: una revisión crítica. *Perspectiva Educativa*, 64(1), 4–27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643>

- Clark, C. (1999). The Autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experience. *Visual Sociology*, 14(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/14725869908583801>
- Delvenne, P. & Macq, H. (2019). Breaking bad with the participatory turn? Accelerating time and intensifying value in participatory experiments. *Science as Culture*, 29(2). <https://doi.org/10.1080/09505431.2019.1668369>
- Elisondo, R. & de la Barrera, M. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3174>
- Estrada, E., Gallegos, N. & Puma, M.A. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio, Portoviejo*, 1,(49), 74-89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i49.1967>
- Etchebehere, G., León, R., Silva, F., Fernández, D. & Quintana, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- 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. *Front. Psychol.* 11, 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- González, I., Palma, M., Serra, J.M. & Esteban, M. (2021). Meaningful Learning Experiences in Everyday Life During Pandemics. A Qualitative Study. *Front. Psychol.*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670886>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, O., Spencer, R. & Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222.
- James, M., Jones, H., Baig, A., Marchant, E., Waites, T., Todd, C. & Brophy, S. (2021). Factors influencing wellbeing in young people during Covid-19: A survey with 6291 young people in Wales. *PloS one*, 16(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260640>
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M. & Montt, M. (2021). Impacto de la pandemia por covid-19 en la salud mental de preescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 1-11.
- Martínez, P. D. (2023). Niñeces y adolescencias: experiencias en dibujos sobre la escuela en pandemia. *Trabajo Social Hoy*, 99, 117-132.
- Ministerio de Educación (2021). *Estudiantes de enseñanza media no alcanzaron el 60% de los aprendizajes necesarios en 2020*. <https://www.mineduc.cl/en-ensenanza-media-no-se-alcanzo-el-60-de-los-aprendizajes-minimos/>

- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, A., Rojas, J. & Rebolledo, A. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *CHLA*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf
- Orrego, V. (2023). Salud mental docente tras año y medio de pandemia por COVID-19. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 127-141, 2023. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1689>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>.
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography: Images, Media And Representation In Research*. Sage publications.
- Pizarro, Y., Chamorro, A. & Gonzalez, I. (2021). Pandemia covid 19: dispositivo que elicit y potencia la exclusión. Estudio de un Primer año Básico en una Escuela Municipal Rural de San Rafael en Chile. *Rev. estud. exp. educ., Concepción*, 20(44), 198-216. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.012>
- Ponce, T., Vielma, C. & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia. *Revista iberoamericana*, 86(1). <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Rivera, P., Miño, R., Passerón, E. & Herrera, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sabat, C., Novoa, C., Quijada, Y., Galdames, A., Díaz-Meléndez, P., Spauldo, P. & Zamorano, R. (2024). Representaciones sociales infantiles de la pandemia: dos años después de su inicio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.6065>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Unicef (2023). *La pandemia a través de los ojos de niños, niñas y adolescentes en Chile. Experiencias y opiniones sobre el Covid-19*. <https://www.unicef.org/chile/media/8571/file/la%20pandemia%20en%20ojos%20de%20ni%C3%B1os.pdf>

- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55–65. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Vettori, G., Ruffini, C., Andreini, M., Megli, G., Fabbri, E., Labate, I., Bianchi, S. & Pecini, C. (2022). Investigating children's ability to express internal states through narratives and drawings: Two longitudinal studies during pandemic. *Children*, 9(8), 2-17. <https://doi.org/10.3390/children9081165>