

Trabajo Fin de Grado

La participación activa en Educación Infantil durante la
Covid-19 como garantía para la democracia.

*Active participation in Early Childhood Education
during Covid-19 as a guarantee for democracy*

Autora:

Ana Palmer Vivas

Directora

María Alexia Sanz Hernández

Grado en Magisterio de Educación Infantil

2021/2022

| | | |
|------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. | MARCO TEÓRICO | 4 |
| 2.1. | LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO | 5 |
| 2.2. | LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO GARANTÍA DE UN FUTURO DEMOCRÁTICO | 6 |
| 2.3. | BARRERAS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL | 9 |
| 2.4. | IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN INFANTIL | 11 |
| 3. | MARCO METODOLÓGICO | 13 |
| 3.1. | OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN | 13 |
| 3.2. | MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN | 14 |
| 3.3. | TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN | 15 |
| 3.4. | VARIABLES DE ANÁLISIS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN | 16 |
| 4. | RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 17 |
| 4.1. | PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS | 18 |
| 4.2. | PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS | 19 |
| 4.3. | DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE PERCEPCIÓN ENTRE FAMILIAS Y MAESTROS | 21 |
| 5. | CONCLUSIONES | 23 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 25 |
| | ANEXOS | 32 |

RESUMEN

La pasada situación de confinamiento durante la pandemia por la Covid-19 en 2020 supuso un reto para el ámbito educativo. La educación cambió repentinamente de la presencialidad a la enseñanza en línea, dejando así a muchos estudiantes afectados por distintos motivos, entre ellos la falta de recursos tecnológicos. En consecuencia, uno de los niveles más afectados fue la Educación Infantil. Los familiares pasaron a ser una figura principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se experimentaron cambios en la participación infantil. En la presente investigación se pretende conocer la percepción de actores esenciales en la escuela acerca de cómo ha podido afectar el confinamiento en la participación activa de los niños, interrogándonos sobre si podemos seguir considerándola como una garantía para la cultura democrática. Para ello, se ha realizado una encuesta a familiares y maestros de niños y niñas en la etapa de Educación Infantil. Los resultados indican que pese a que durante la Covid-19 la participación infantil se ha visto seriamente afectada, los entrevistados siguen considerándola como una garantía para un futuro democrático.

Palabras clave: Educación Infantil, participación activa, cultura democrática, recursos tecnológicos, Covid-19.

ABSTRACT

The past situation of confinement during the Covid-19 pandemic in 2020 was a challenge for the educational field. Education suddenly shifted from face-to-face to online teaching, leaving many students affected for a variety of reasons, including lack of technological resources. Consequently, one of the most affected levels was Early Childhood Education. Family members became a main figure in the teaching-learning process, and changes were experienced in child participation. In the present investigation, we intend to know the perception of essential actors in the school about how confinement has affected the active participation of children, questioning ourselves about whether we can continue to consider it a guarantee for democratic culture. . For this, a survey has been carried out on families and teachers of boys and girls in the Early Childhood Education. The results indicate that despite the fact that child participation has been seriously affected during Covid-19, those interviewed continue to consider it a guarantee for a democratic future.

Keywords: Early Childhood Education, active participation, democratic culture, technological resources, Covid-19.

1. INTRODUCCIÓN

La situación reciente que se ha vivido internacionalmente durante la Covid-19 ha afectado a todos los ámbitos. Desde el entorno político hasta el laboral, educativo y familiar. Todos los sectores se han visto afectados en cadena y, esto, ha hecho que como sociedad nos hayamos replanteado muchas cuestiones a todos los niveles. En el caso del ámbito educativo, las clases pasaron, radicalmente, de ser presenciales a ser en línea; de tener un contacto directo y estrecho profesorado-alumnado a transmitir toda la información de forma digitalizada y, de ser el docente el responsable de guiar y acompañar al alumnado en la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en horario lectivo a ser los familiares la parte más activa durante todo el tiempo de este procedimiento. Así pues, se pasó de manera drástica a una metodología no presencial, para la que la gran mayoría de la población no estaba preparada (Hoskins y Donbavand, 2021).

Esta crisis sanitaria ha supuesto un impacto negativo en muchos aspectos educativos, entre ellos, la voz del estudiante y su participación activa (Hoskins y Donbavand, 2021). Previamente a la Covid-19, ya se hablaba de algunas barreras de participación infantil como es el adultocentrismo, en la que el adulto adopta un comportamiento de superioridad frente a la figura infantil subestimando de esta forma sus principios fundamentales como es la participación y los derechos que ella conlleva, como son la libertad de expresión, la libertad de opinión, el derecho a ser escuchado, el derecho a tomar decisiones o a ser partícipe de las situaciones que le afectan, entre otros (De la Jara, 2018). Por consiguiente, puesto que la escuela es un espacio imprescindible para la participación infantil, con el cierre de estas, el principio fundamental de los niños y niñas de participar se ha visto reducido al ámbito familiar, con lo que la participación infantil ha quedado afectada durante este periodo.

El sistema educativo no estaba preparado para un cambio tan radical y la mayor parte de los docentes no tenían los conocimientos suficientes para impartir los contenidos en línea. De la misma forma, muchas familias, que durante el confinamiento han sido una figura central en la formación académica de niños y niñas, también carecían de conocimientos o medios tecnológicos para seguir una educación desde casa (Mendivelso, 2020). De modo que se ha puesto de manifiesto la desigualdad entre muchos hogares afectados por la llamada brecha digital; desigualdad en capacidades y conocimientos por un lado y en acceso a las tecnologías (la falta de aparatos electrónicos o problemas de conexión a la red). A todo ello, se le añade la escasez de tiempo de los familiares para asumir los nuevos roles, por distintos motivos, fundamentalmente laborales.

Así pues, la pandemia ha afectado a la participación infantil, un principio fundamental del tratado internacional de las Naciones Unidas. denominado Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989). El presente trabajo pretende investigar cómo ha afectado el confinamiento en la participación activa de los más pequeños y, qué consecuencias puede tener esto para un futuro democrático puesto que son la generación futura. De esta forma, el objetivo principal de la investigación es saber si la participación activa durante la Covid-19 en el periodo de Educación Infantil ha seguido las mismas pautas o ha cambiado y, si podemos seguir considerándola, a pesar de sus especificidades, como una garantía para la democracia.

Para la consecución del objetivo principal, el trabajo se apoya en una revisión de literatura académica y de textos fundamentales como la mencionada Convención sobre los Derechos del Niño (1989). A partir de ella se profundiza en el concepto de participación y democracia remarcando, posteriormente, las limitaciones que existen para la participación infantil. A continuación, se presenta el marco metodológico de la investigación, en el cual se presenta el objetivo, el diseño metodológico y las decisiones muestrales, la técnica de recogida de información, (a través de una encuesta utilizando una escala de Likert) y, por último, se muestran los hallazgos fundamentales del trabajo. Para finalizar con el trabajo de investigación, se discuten los resultados y conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

La participación infantil está marcada por la CDN aprobada en 1989 (Tiana, 2008). Antes de su entrada en vigor, han existido más intentos de dar voz y protagonismo a la población infantil. El primero fue la Declaración de Ginebra en 1924 (Tiana, 2008), redactada por Englantyne Jebb debido a la necesidad de proporcionar protección a los niños más pequeños después de la I Guerra Mundial (Save the Children, 2015). Así pues, esta declaración fue pionera y el antecedente de la vigente Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Pese a la aprobación de la actual Convención, aspectos como la superioridad del adulto han supuesto una limitación para la población más pequeña y, a todo ello, en la actualidad, se le ha sumado la situación vivida durante la pandemia de la Covid-19 con el confinamiento.

Así pues, a continuación, en este punto se presenta información que fundamenta la investigación acerca de la participación infantil, mostrando sus comienzos como derecho, sus bases teóricas, las limitaciones y lo que ha supuesto la Covid-19 en ella.

2.1. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Después de la I Guerra Mundial, muchos niños y niñas quedaron “hambrientos, huérfanos, refugiados o desplazados” por Europa (Save the Children, 2015, p.2). Ante la situación de desamparo infantil, una mujer llamada Eglantyne Jebb, recordó que “los niños no son en absoluto responsables de las guerras, y son la mejor esperanza para evitar otra” (Save the Children, 2015, p.2). De esta forma, los esfuerzos vinculados al reconocimiento universal de los derechos del niño, están profundamente ligados al nombre de Eglantyne (Kerber, 2015), quien fundó junto a su hermana, Dorothy Buxton, en 1919, *Save the Children*. Desde sus inicios, esta organización “se interesó por mejorar la situación de los niños y niñas y ampliar sus derechos” (Tiana, 2008, p.96).

Eglantyne Jebb, fue quien redactó la primera Declaración de los Derechos del Niño, que se conoció como la Declaración de Ginebra, adoptada por primera vez en 1924 y validada en 1934 (Tiana, 2008). Dicha declaración se compone de cinco principios que Tiana (2008) resume en: proporcionar unas condiciones de desarrollo adecuadas, cubrir las necesidades básicas de los más pequeños, protegerlos en caso de adversidad, proteger ante la explotación infantil y educarlos en sus cualidades.

En 1945, cuando se formó la ONU (Organización de las Naciones Unidas), se recomendó retomar la Declaración y “actuar en favor de la infancia” (Tiana, 2008, p.96), creando en 1950 UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) (Tiana, 2008). Además, en 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, sería “un punto de inflexión para el posterior reconocimiento de la situación de la infancia a nivel internacional” (Uroz, 2009, p.159) y, “que a partir de entonces sería considerada una pieza fundamental de referencia para la defensa de los derechos de la persona” (Tiana, 2008, p.96), incluyendo, de forma genérica, a la infancia y, de acuerdo con Tiana (2008), dedicando explícitamente el artículo 25 a la maternidad y el artículo 26 a la educación. En concreto el artículo 26 afirmaba que el objetivo es “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (p.96).

Así, en 1959, sin ser de aplicación obligatoria, la ONU, aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, formada por diez principios que “concretaban y aplicaban a la infancia los Derechos Humanos aprobados en 1948” (Tiana, 2008, p.97). Esta, “fue un avance considerable respecto a la Declaración anterior de 1924” (Uroz, 2009, p.160).

Entre los diez principios, cabe destacar el número dos y el siete como precursores de la participación infantil. Por una parte, el principio dos, establece la creación de oportunidades para el desarrollo integral del infante y, por otra parte, el principio siete, además de aludir a una educación gratuita, como consecuencia de ésta, apunta a un desarrollo personal y un juicio individual que implique responsabilidad moral y social convirtiéndose el niño en un “miembro útil de la sociedad” (Tiana, 2008, p.98).

Tras las declaraciones anteriores, en 1979, el año Internacional del Niño, se empezó a redactar la actual Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la ONU y firmada y validada por los Estados parte, entrando en vigor en 1989 (Tiana, 2008). La CDN se compone de 54 artículos y dos Protocolos Facultativos. Uno de los principios fundamentales es el derecho a la participación infantil (UNICEF, 2015).

Entre los artículos que componen la CDN, Castro, Ezquerria y Argos (2016) destacan algunos artículos que hacen “referencia explícita al derecho de los niños a la participación” (p.108). El primer artículo relevante es el Artículo 12, que UNICEF (2006) resume en el derecho que tienen los niños y niñas a expresar su opinión y a que ésta se considere en todos los asuntos que le afectan. A continuación, Castro, Ezquerria y Argos (2016), señalan la libertad de expresión de los más pequeños en el Artículo 13, la libertad de pensamiento en el Artículo 14 y, por último, el derecho que tienen a ser informados adecuadamente sobre los acontecimientos que les involucran en el Artículo 17. Todos los artículos distinguidos, orientan indudablemente al derecho de los niños y niñas a una participación activa (Castro, Ezquerria y Argos, 2016), concepto que explicamos a continuación.

2.2. LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO GARANTÍA DE UN FUTURO DEMOCRÁTICO

La Real Academia Española define *participar* como “tomar parte de algo” y, la palabra *activa* “que obra o tiene capacidad de obrar”. Así pues, de acuerdo con la CDN, el programa de Ciudades Amigas de UNICEF (2018), aplicando el concepto a los infantes y adolescentes como parte activa de la sociedad con derechos y libertades, define la participación de éstos como un “proceso en el que niños, niñas y adolescentes ejercen su derecho interactuando con otras personas de su entorno y tratando temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas” (p.7). Por otra parte, Hart (1993) define la participación como “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. (...) La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (p.5).

Además de la similitud que existe en las definiciones, las dos se refieren a la participación como un proceso progresivo que solo se adquiere con la práctica (Hart, 1993).

Por consiguiente, tal y como expresa Gabilondo (2014) en el artículo *Participación Infantil* del periódico *El País*, “como a nadar, nadando, a participar se aprende participando” y, para conseguir este aprendizaje hay que ofrecer oportunidades para que los niños y niñas intervengan (Hart, 1993) a través de “espacios de participación donde ellos se sientan en confianza para expresar sus opiniones y verbalizar sus conocimientos, donde se sientan dueños de las circunstancias y de los materiales, actores de los temas” (Glockner, 2007, p.70). Lay y Montañés (2018), ven la participación infantil “como una práctica social, ya sea en actividades o acciones espontáneas u organizadas, que potencian el protagonismo infantil” (p.2) y, de acuerdo con Gabilondo (2014), con esta participación “desarrollan sentimientos de pertenencia, interés por lo común, por lo público, por lo social” y, así se obtienen “relaciones con el conocimiento, con las competencias y con los valores, para incorporarlos realmente no solo al aprendizaje, sino a la propia vida” (Gabilondo, 2014).

De esta forma, Hart (1993), basándose en la metáfora de la escalera sobre la participación de los adultos de Arnstein (1969), diseña y propone *su propia escalera de la participación*, representando tres escenarios de no participación y cinco grados de participación. En ella, el peldaño más bajo refleja la no participación y, el peldaño más alto, la participación activa de los niños. Así pues, según Hart (1993), la escalera, desde el nivel más bajo hasta el más alto de participación, quedaría representada así (p.10):

1. Manipulación
2. Decoración
3. Práctica simbólica
4. Asignados pero informados
5. Consultados e informados
6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños
7. Iniciada y dirigida por los niños
8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos

Hart (1993) considera la participación desde la no participación, definiendo el nivel más bajo de la Escalera como manipulación del adulto sobre el niño, donde los más pequeños no comprenden las acciones y el adulto las manipula. Por lo contrario, en el nivel más alto de participación, Hart (1993), habla de las acciones iniciadas por los niños y la participación de los adultos en la toma de decisiones, determinando este nivel como el mejor dentro de la categoría de participación.

Respecto a la intervención del niño en la sociedad anteriormente considerada, la Observación General n.º 12 (2009), analiza en profundidad el artículo n.º 12 de la CDN, explicitando “el derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio” (2009, p.5). Algunos autores como Castro, Ezquerria y Argos (2016) defienden los procesos de escucha como responsabilidad, también de la sociedad, para impulsar la participación infantil. Estos procesos, son un elemento fundamental de participación (Observación General n.º12, 2009) y, originarlos, además de una responsabilidad, ha de ser un reto social procedente del pacto que, los Estados parte, mantienen con la Convención sobre los Derechos del Niño (Castro, Ezquerria y Argos, 2016).

Con relación a los procesos de escucha, la Observación General n.º 7 habla del “respeto a las opiniones y sentimientos de los pequeños” (2005, p.7), aludiendo al “derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten” (2005, p. 7). Este derecho sólo tiene significado si “las opiniones son escuchadas, tenidas en cuenta y promueven espacios de participación infantil que implican incluir a niñas y niños en la toma de decisiones y en la ejecución de proyectos que efectivamente permitan transformar sus condiciones de vida” (Pizzo et al., 2018, p.45).

Por otro lado, algunos autores como Naval (2003), siguiendo en la misma línea que Hart (1993), manifiestan que, sin participación ciudadana no existe la democracia y defiende que “la democracia está directamente relacionada con la participación” (p.184). La Real Academia Española (RAE), define la *democracia* como una “forma de sociedad que reconoce y respeta como valores esenciales la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley”. Otra acepción que proporciona la RAE destaca que la democracia es la “participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones”. Así pues, de acuerdo con ambas acepciones, “la participación es una dimensión fundamental de la democracia” (Naval, 2003, p.185) y, “la democracia es una forma de vivir en común” (Veugelers, 2011, p.3). Participación y democracia requieren aprendizaje y práctica como se ha dicho; de modo que la sociedad debe velar por propiciar y estimular experiencias que mejoren las capacidades de los niños y niñas para formar parte activa de los procesos sociales en su entorno. En este sentido numerosos autores han abordado la idea de la educación como base de la participación. Naval (2003) sostiene que “este panorama pone de relieve la necesidad de llevar a cabo una educación para la ciudadanía democrática a todos los niveles, de la que una educación para la participación será una parte central” (p.184). Veugelers (2011), enfatiza que debe ser una participación apoyada en relaciones democráticas y dirigida a “la justicia, al diálogo y a la acción social” (p.5).

Concluyendo este apartado, la participación en la escuela, ha de convertirse para el alumnado en “valiosas experiencias de aprendizaje” (Veugelers, 2009, p.5) ya que, el ámbito escolar, según Castro y Manzanares (2016) es un espacio privilegiado que favorece “el desarrollo de ciudadanos democráticos y participativos” (p.925). En estos procesos participativos, las familias son un actor central; por ejemplo, Hart (1993) destaca la relevancia de que las familias comprendan y “abran sus prácticas tradicionales hacia una mayor participación de los niños” (p.9).

2.3. BARRERAS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

La participación de los niños y niñas en las cuestiones relacionadas con su vida, ha ido cobrando cada vez más importancia en los diferentes contextos, defendiendo su práctica para capacitar a los niños y niñas en la toma de decisiones que les afectan directamente (Gallego y Gutiérrez, 2015). Sin embargo, los autores reconocen fallos y barreras para su ejercicio. De Ochoa (2019), menciona las limitaciones en el estilo de participación que se promueve. Gallego y Gutiérrez (2015) mantienen que “existen creencias, ideologías, concepciones y prácticas al interior de los grupos sociales que, de cierta manera condicionan el accionar de los niños en los distintos espacios” (p.89). También estos mismos autores, Gallego y Gutiérrez (2015), manifiestan que, la participación “se considera un ejercicio propio de los adultos” (p.101). En este sentido, De la Jara (2018) habla del llamado adultocentrismo, como una forma social que obstaculiza las prácticas de la infancia y la considera “como categoría menos válida que la de adultez y, por lo tanto, con menos criterio o habilidad para dar argumentos o discutir sobre la realidad” (p.47). Siguiendo la misma idea, Compte (2015), habla de que “el discurso de la participación infantil, aunque sin duda representa un logro sobre anteriores representaciones sociales de la infancia, puede quedarse y frecuentemente se queda en eso mismo: el mero discurso” (p.46). Liebel y Saadin (2012) manifiestan que los infantes son partícipes en las acciones sociales pero que “quedan al margen cuando se trata de hablar y decidir sobre los contenidos y las condiciones de su actuación” (p.131). En definitiva, los adultos se sienten con el poder de decidir acerca de los asuntos que implican a la población infantil (Gallego y Gutiérrez, 2015).

Por su parte, Apud (2001), clasifica los contextos de participación de la infancia distinguiendo tres niveles: el familiar, el escolar y el local o municipal. Por una parte, Gallego y Gutiérrez (2015) subrayan la idea de la infravaloración de las capacidades de los niños y niñas dentro del contexto familiar, marcando una jerarquía en la que el adulto es superior. Asimismo, las acciones que se realizan en los centros escolares, no se diferenciarían mucho

de las experiencias que se viven en los espacios familiares (Gallego y Gutiérrez, 2015). Según Gallego y Gutiérrez (2015), la propagación de la norma a través de “acciones impositivas” (p.96), se da tanto en el contexto familiar como en el contexto educativo; de esta forma se limita la participación infantil, a pesar de que estos son los escenarios más favorables para el desarrollo de los procesos de participación.

Hablando del contexto educativo, Ochoa (2019) defiende que “la escuela debe proporcionar experiencias formativas que permitan una convivencia en la que todas y todos participen” (p.185), promoviendo “un clima de confianza que permita la expresión y el intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos, así mismo que se pongan en marcha estrategias metodológicas que se sustenten en la pedagogía activa” (Ochoa, 2019, p.187) garantizando espacios donde “las acciones desarrolladas se transformen en experiencias significativas que marquen positivamente la vida de los niños” (Gallego y Gutiérrez, 2015, p.19).

Sin embargo, Mascadri (2021), siguiendo el artículo titulado *Individual and Collective Rights Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools* de Johansson et al. (2016), defiende que, a pesar de estar involucrando a los niños en pedagogías participativas en los contextos escolares, las ideas e intereses de los pequeños no se tienen en cuenta cuando desafían las reglas institucionales y las posiciones de los maestros.

De esta forma, Mascadri (2021), destaca tres barreras marcadas por Lundy (2007) que se dan en el ámbito escolar recogidas en su artículo *Voice is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child*. En primer lugar, dentro de las aulas, se subestiman las capacidades de decisión de los más pequeños, viéndolos los adultos como seres vulnerables y con necesidad de protección. En segundo lugar, se insiste en la figura de autoridad del maestro como barrera; Mascardi (2021), defiende que desestabilizar esta imagen podría ser la clave para una buena participación infantil en el aula ya que, de esta forma, los niños serían vistos como ciudadanos activos y capaces. Y, por último, el autor remarca el poco tiempo invertido en desarrollar pedagogías participativas.

Es por ello que, autores como Castro, Ezquerro y Argos (2016) o Mayall (2002) exigen una modificación en la conducta del adulto sobre el niño y un reconocimiento de “su papel activo ante las diversas situaciones que enfrenta, considerando la capacidad que tienen para transformar su realidad” (Lay y Montañés, 2018, p.2). De esta forma, se podrían superar las limitaciones de su autonomía y, en definitiva, de su participación (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). Asimismo, Lay y Montañés (2018), consideran que, si la población infantil es partícipe, “se lograría evidenciar y considerar a los niños y niñas, como principales responsables y dueños de su propio desarrollo, con autonomía y capacidad de participar

responsablemente en el ejercicio y construcción de ciudadanía” (p.2). Así pues, es necesario redefinir la participación y asumir una nueva realidad de la infancia permitiendo que los niños y niñas participen en todos los niveles, tanto en el familiar y el educativo como en el nivel local o municipal, desarrollando así las capacidades necesarias en todos los escenarios sociales (Gallego y Gutiérrez, 2015). En definitiva, como manifiestan muchos autores, es responsabilidad del adulto y, de la sociedad en conjunto, promover oportunidades y espacios de participación para los infantes (Novella, 2012; Hart, 1993, Pizzo et al., 2018; Naval, 2003; Castro, Ezquerro y Argos, 2016) ya que, como bien dice Novella (2008) “la participación infantil es la esencia del desarrollo personal, colectivo y comunitario” (p.78) y, “vincular la infancia, en toda su complejidad de sentido, con la participación, en toda su polisemia, resulta imprescindible” (Gabilondo, 2014).

A todas las barreras mencionadas que los adultos suelen imponer a la participación infantil en los ámbitos familiares, educativos y comunitarios (Gallego y Gutiérrez, 2015; De la Jara, 2018; Ochoa, 2019), se sumaron en el periodo comprendido entre finales del 2019 y principios de 2020, nuevas limitaciones para la participación infantil que trajo consigo la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. La pandemia mundial ha afectado a todos los ámbitos de la sociedad, siendo uno de los más dañados la educación (García, 2021).

2.4. IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró un estado de emergencia de salud internacional debido a la COVID-19 (Vicente, Vinader y Puebla, 2020). Este suceso afectó a todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación (García, 2021). Muchas escuelas a nivel mundial se vieron obligadas a cerrar, “agudizando la crisis educativa preexistente” (UNESCO).

Según datos de la UNESCO (2020) de seguimiento mundial de los cierres de las escuelas causados por la Covid-19, el 20 de abril de 2020 se alcanzaron las cifras más altas de impacto en las escuelas. En ese momento se contabilizan 1,291,004,434 estudiantes de todos los niveles educativos afectados a nivel mundial, es decir, un 81,8% de alumnado en todo el mundo. En la misma fecha, de todos esos estudiantes, habían 7,739,675 alumnos afectados en España, de los cuales 1,279,475 estaban cursando Educación Infantil.

Los datos de la UNESCO (2022) indican ya que, gracias a los protocolos sanitarios y programas de vacunación proporcionados mundialmente, la mayoría de escuelas a nivel global están ya abiertas. A fecha de 28 de febrero del 2022, solo el 2.8% de alumnos en todo el mundo seguían afectados por el cierre de las escuelas por Covid-19 (UNESCO, 2022).

Como destacan Vicente, Vinader y Puebla (2020), la situación de confinamiento implicó la suspensión rápida de la presencialidad en todo el ámbito educativo pasando a “la modalidad en remoto o a distancia” (p.59), poniendo en cuestión el sistema educativo. Con la pandemia, maestros, maestras y, en general, todos los agentes educativos se han enfrentado a un reto para el que no estaban preparados, encontrando formas innovadoras para seguir brindando una educación de calidad a través de las tecnologías, ya sea de forma sincrónica a través del “intercambio de información por Internet en tiempo real” (Lamí, Pérez y Rodríguez 2016, p.85), ya sea en modalidad asincrónica con intercambio de información “de manera diferida en el tiempo” (Lamí, Pérez y Rodríguez, 2016, p. 85) (Hoskins y Donbavand, 2021).

La educación a distancia ha sido todo un desafío por la falta de preparación del sistema educativo, las escuelas y los docentes. Entre otras cosas, los docentes se vieron obligados a adaptarse a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (Hoskins y Donbavand, 2021). También los padres tuvieron que asumir durante este periodo de tiempo “el rol de facilitadores en el proceso educativo” (Mendivelso, 2020, p.3) con escasa capacidad y preparación para esta nueva metodología por déficit de habilidades, por falta de tiempo, por escasez de equipos tecnológicos o por limitaciones en la conexión.

García (2021) ha destacado una serie de inconvenientes que han perjudicado al proceso educativo en todos los niveles. Recalca la dificultad de comunicación con el alumnado afectado por la brecha digital, quienes han sido de los estudiantes más perjudicados, ya sea por falta de dispositivos o inaccesibilidad a internet. Además, algunos autores ponen de manifiesto la escasez de soporte y tutoría al alumnado (Hoskins y Donbavand, 2021) aumentando así la desigualdad de oportunidades educativas; de modo que se produce una mayor afectación en las familias más vulnerables que a menudo presentan rasgos como: bajo poder adquisitivo y escasez de recursos, desestructuración familiar, o niveles mínimos de enseñanza de los adultos mínimos, entre otros) (Cabrera, 2020).

Finalmente, García (2021), ha insistido en la necesidad de tener en cuenta aspectos como el estado de ánimo, el impacto socioemocional, la desigualdad social y la brecha digital como inconvenientes de una educación de calidad a distancia. Este mismo autor ha priorizado “el concepto de flexibilidad” (p. 22), flexibilidad en la organización docente, en los recursos, en el tiempo y en la evaluación, ya que, las medidas excepcionales de esta situación de emergencia, han tenido un impacto negativo en aspectos muy significativos como los derechos fundamentales del alumnado y ha desafiado a la participación activa de los mismos en lo que concierne a expresar su opinión y a ser escuchados (Hoskins y Donbavand, 2021). Y, es que la educación desempeña un papel clave para la participación y la toma de decisiones

desde temprana edad, de tal manera que la voz del estudiante engloba todos los asuntos de la vida escolar, ya sea en situaciones informales o en aspectos académicos donde la participación del alumnado es fundamental (Hoskins y Donbavand, 2021).

Autores como Hoskins y Donbavand (2021) muestran resultados significativos de la UNESCO y el Consejo de Europa sobre la pérdida de oportunidades de participación durante el periodo de cierre de escuelas y cómo ha afectado de forma negativa a la voz del estudiante. Y, es que además de la reducción de posibilidades entre las poblaciones más vulnerables, García, (2021) defiende que “no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos” (p.12) e insiste en los vínculos emocionales docente-alumnado.

Mendivelso (2020) habla de que el nivel más afectado ha sido la educación preescolar ya que además de la importancia del vínculo docente-alumno, también “ha desafiado la creatividad de padres y profesores para continuar en el entorno virtual” (p.3). Esto se debe a que, por un parte, los docentes han tenido que “diseñar estrategias para que los padres asumieran el rol de facilitadores en el proceso educativo” (Mendivelso, 2020, p.4) y, por otro lado, las autoras Vicente, Vinader y Puebla (2020), sostienen que se ha visto perjudicada la comunicación interpersonal del alumno con el docente, quien juega un papel muy importante en la educación puesto que por su proximidad es el principal mediador del aprendizaje del desarrollo, “sobre todo en los primeros años de la trayectoria pedagógica de los infantes” (Vicente, Vinader y Puebla, 2020, p.59). Todo ello ha silenciado la voz del estudiante, reduciendo los espacios de participación infantil y de aprendizaje; cabe esperar que estas circunstancias tengan consecuencias a largo plazo (Hoskins y Donbavand, 2021).

3. MARCO METODOLÓGICO

En esta sección del trabajo se presenta el diseño de la investigación: qué objetivo marca el estudio, qué decisiones muestrales se han tomado y por qué, las técnicas de recogida de información utilizadas, las ventajas y limitaciones que estas suponen y, por último, las técnicas de análisis de resultados y las variables consideradas.

3.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

La participación infantil es uno de los principios fundamentales de la vigente Convención sobre los Derechos del Niño y, dentro del concepto de participación se encuentran aspectos tan importantes como la libertad de expresión, la escucha activa, la toma de decisiones o el derecho a ser informado, entre otros. El aprendizaje de estos procesos tiene como

consecuencia un desarrollo pleno para la ciudadanía y, por consiguiente, para un futuro democrático.

Sin embargo, la participación activa en los distintos ámbitos de la sociedad, se ha visto afectada debido a la reciente pandemia de la Covid-19. Así pues, pese a que la participación infantil ya estaba limitada por los adultos, la crisis sanitaria ha supuesto otra gran barrera para la voz de los más pequeños.

En consecuencia, el presente trabajo es una investigación educativa en áreas menos exploradas cuyo objetivo es conocer cómo ha afectado el confinamiento en la participación activa de los niños y niñas en el período de Educación Infantil y, qué consecuencias puede tener esto para un futuro democrático desde el punto de vista de maestros y familias.

3.2. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo está enfocado en el alumnado que, durante el confinamiento por la Covid-19, cursaba el segundo ciclo de Educación Infantil de entre 3 y 6 años y que ahora están cursando los primeros cursos de Educación Primaria. Si bien las diferencias espaciales en el impacto de la Covid-19 en la participación estudiantil es un tema a analizar muy interesante, aquí no se ha considerado. De modo que para su inclusión en la muestra de investigación, no se ha elegido un contexto geográfico en concreto, partiendo de la idea de que todos los niños y niñas se han visto de una manera u otra afectados por la pandemia causada por la Covid-19.

Las variables individuales de interés consideradas para la realización del estudio, han sido el curso del alumnado, la relación del adulto con el niño y, el nivel de enseñanza de los maestros que han participado en la encuesta. Así pues, el formulario realizado, va dirigido a las familias de estos niños y a los maestros y maestras del periodo de Educación Infantil que ejercieron su función durante el confinamiento puesto que, son los dos agentes más próximos e importantes del proceso educativo y de desarrollo de los más pequeños. A partir de su percepción, se pretende conocer las experiencias educativas respecto a la participación activa durante el confinamiento provocado por la Covid-19 y, también, las opiniones de las experiencias después del confinamiento dentro del aula y dentro de los hogares.

Para conformar la muestra se han tenido en cuenta varios criterios de exclusión, de modo que quedan fuera de esta investigación aquellos niños que cursaron el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) durante el periodo de confinamiento y aquellos niños que, a pesar de tener entre 3 y 6 años, no han estado escolarizados.

La muestra final consultada está integrada por 57 personas, de las que 37 (64,9%) son familiares de alumnos matriculados en educación infantil durante el periodo de Covid-19, y 20 (35,1%) son maestras y maestros del segundo ciclo de Educación Infantil.

3.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Para la consecución del objetivo propuesto en el presente trabajo, se planificó un diseño de investigación descriptivo-cuantitativo con una perspectiva evolutiva-comparativa con la intención de poder discutir con mayor profundidad la influencia que podido tener la Covid-19 en la participación activa de los más pequeños y cómo esto puede afectar al futuro democrático.

Para la recolección de los datos necesarios para el análisis se eligió la encuesta online. Existen una serie de limitaciones de esta técnica como pueden ser la posible falta de accesibilidad a los recursos tecnológicos o acceso a Internet de parte de la población, o la posibilidad de falsedad de la respuesta o el alto grado de no respuesta por parte de la muestra (Alaminos y Castejón, 2006). Aun así, el cuestionario en línea es, a día de hoy, la principal forma de conseguir información sobre un tema concreto de investigación de forma rápida (Sánchez y Segovia, 2008) y más cómoda tanto para el investigador como para el encuestado. En este sentido, la comunicación asincrónica que proporcionan estas encuestas, permite al destinatario responder con posterioridad respecto al momento recibido, consiguiendo así mayor interactividad y velocidad, ya que cada destinatario elige el momento para cumplimentarla (Sánchez y Segovia, 2008). Esta técnica de recogida de información también permite la recepción inmediata de la respuesta y, además, pueden ser anónimas, lo que da seguridad al encuestado. Asimismo, los resultados son generados de forma digital, lo que facilita su gestión para la discusión de los resultados y la elaboración de las conclusiones y, como consecuencia, puede mejorar la calidad y actualidad de la investigación.

Así pues, para este estudio, se diseñó un formulario que ha utilizado la escala de Likert en la mayoría de las preguntas, en la que se han obtenido porcentajes según la calificación de los encuestados entre una puntuación del 1 al 5 dependiendo del grado de conformidad de la muestra, dónde el punto 1 es totalmente en desacuerdo; el 2, en desacuerdo; el 3, indeciso/neutro; el 4, de acuerdo y, por último, el 5 totalmente de acuerdo. Asimismo, en el cuestionario existe una pregunta de opción múltiple para conocer la relación del encuestado con el niño (familia o maestro) y, para finalizar, una última pregunta muy relevante para el estudio, de carácter dicotómico dónde la respuesta se reduce a sí o no.

El motivo por el cual se ha utilizado mayoritariamente este tipo de encuesta online es porque la escala de Likert permite medir el grado de conformidad o satisfacción en las actitudes de los entrevistados pudiendo apreciar la intensidad de la afirmación. Asimismo, este instrumento es de fácil aplicación y realiza mediciones precisas permitiendo así un análisis efectivo para el objetivo de la investigación. Pese a ello, existen estudios que afirman que los encuestados tienden a presentar una respuesta neutra ya que eso implica menor esfuerzo (Alaminos y Castejón, 2006). Frente a esta situación, en el presente trabajo, se han realizado preguntas cortas y concisas que son fáciles de responder.

El cuestionario final tuvo una primera versión piloto que se contrastó con un grupo de familias cercanas para detectar aspectos como la falta de comprensión, algunos términos desconocidos o la falsedad de respuestas. Puesto que, las primeras preguntas formuladas eran personales, lo que más destacó fue la falsedad de las respuestas. Así pues, se decidió reformular las preguntas y, con las aportaciones de los participantes, pasaron a ser de forma general, midiendo así el grado de conformidad con mayor certeza.

El cuestionario final se recoge en el Anexo 2: Formulario sobre la participación activa en Educación Infantil.

3.4. VARIABLES DE ANÁLISIS FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio con relación a la participación activa de la población infantil en el ámbito educativo y el hogar durante y después de la pandemia provocada por la Covid-19, está basado en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), donde uno de los cuatro principios fundamentales es la participación infantil en todos los ámbitos que afectan a los niños.

Profundizando en el principio fundamental de la participación, hemos considerado especialmente los artículos 12, 13, 14 y 17, tanto para diseñar la encuesta como para analizar los resultados relativos a la percepción de familias y maestros del grado de participación infantil en los ámbitos anteriormente nombrados. Así pues, para la realización del análisis de los datos, el trabajo se focaliza en la participación activa del adulto como principal figura de representación de los niños, la opinión, la libertad de expresión y la escucha adulto-infante, partiendo del derecho de los más pequeños a ser informados sobre todos los aspectos que los involucre.

Por otro lado, sumando a la vigente Convención la situación que ha causado la Covid-19, la fase analítica de la investigación se centra en la comunicación familia-escuela durante la

pandemia, en el acceso a las herramientas tecnológicas y en las habilidades tecnológicas del adulto; estas últimas han sido en la situación vivida, algunos de los aspectos básicos para fomentar la participación infantil.

Y, por último, pero no menos importante también se han considerado los posibles cambios negativos socioemocionales del estudiante después del confinamiento. Este es un aspecto que se considera relevante para medir el posible grado de escucha por parte del adulto y el de la expresión por parte del niño, entre otros.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de analizar las respuestas obtenidas a través del formulario, en el presente apartado de la investigación se muestran los hallazgos obtenidos a partir de las manifestaciones de las familias y los maestros de Educación Infantil. De esta forma, se aprecian, también, los diferentes puntos de vista y percepciones, pudiendo contrastar los distintos modos de conceptualizar la participación activa de los más pequeños que muestran los dos grupos de encuestados.

El presente apartado se estructura primero, siguiendo un análisis de actores, determinado por su rol en relación con el niño, de modo que el trabajo atiende por una parte a la percepción de los familiares y, por otra, a la percepción de los maestros.

Segundo, se ha considerado un análisis temático donde han sido importantes los conceptos sobre los que pivota el concepto de la participación, como son la libertad de expresión, la escucha activa, la información que involucra al niño y la toma de decisiones y, asimismo, las barreras que han podido impedir la participación durante la Covid-19 (como se viene diciendo, los accesos o los conocimientos tecnológicos, por ejemplo). Tercero y último, el análisis ha querido atender igualmente la dimensión temporal por lo que considera dos momentos temporales: durante y después del confinamiento por la Covid-19; ello nos permite apreciar posibles diferencias en los encuestados y su opinión sobre la participación infantil como una garantía para la democracia después de la pandemia.

Como se ha anticipado, la muestra está compuesta por un total de 57 adultos con relación significativa con los niños/as. Por una parte, el 64,9%, es decir, 37 de los encuestados comparten un vínculo familiar con el sujeto mientras que 20, el 35,1%, son maestros/as de Educación Infantil (ver anexo 2, figura 4).

A continuación, se presenta el análisis detallado, siguiendo la estructura presentada en los párrafos anteriores.

4.1. PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS

Durante el confinamiento, la enseñanza pasó de ser presencial a ser en línea a través de las nuevas tecnologías y eso señaló a los familiares que formaban el hogar como una de las partes más activas y necesarias del proceso de enseñanza-aprendizaje de los más pequeños.

La participación infantil se vió igualmente reducida prácticamente al ámbito familiar. Como consecuencia y para seguir cumpliendo con el objetivo del éxito educativo, los padres/madres/tutores de los niños habían de tener un buen acceso y unos conocimientos tecnológicos mínimos para poder seguir con el proceso educativo. Para el presente estudio, ha sido fundamental indagar sobre este aspecto, el del acceso durante el confinamiento. Desde mi punto de vista, en este punto los familiares encuestados han mostrado unas respuestas llamativas.

Por un lado, más de la mitad de las familias encuestadas (67,5%), dicen haber tenido un buen acceso a los recursos tecnológicos como son ordenadores, tablets, móviles o Internet, entre otros; no obstante, el 32,5% han tenido una respuesta inquietante, ya que han carecido de nuevas tecnologías o acceso a Internet. En la misma línea y con resultados más extremos, durante el confinamiento, el 56,7% de los familiares, no han tenido las habilidades necesarias para los cambios metodológicos que ha supuesto la pandemia, lo que significa que, el proceso educativo de muchos niños se habrá visto afectado en mayor medida.

Las familias al opinar sobre el contacto familia-escuela desarrollado mayoritariamente a través de recursos tecnológicos, han mostrado los siguientes porcentajes: el 59,4% estaban satisfechos con la comunicación pero, el 40,5% han mostrado un estado neutro o insatisfactorio con el contacto con los maestros.

También durante el confinamiento, la escucha activa, un elemento fundamental de la participación activa, parece haber estado afectada según los encuestados ya que, un 45,9% manifiestan una neutralidad o insatisfacción en la encuesta en lo que se refiere a priorizar las necesidades educativas y los intereses de los más pequeños. Asimismo, los familiares han mostrado un mismo resultado (45,9%) de neutralidad e insatisfacción en el derecho del niño de ser informado de todos los asuntos que le han afectado durante la Covid-19, mientras que el 54,1% aseguran un grado de conformidad positivo en este aspecto. Por lo contrario, el 59,5% sostienen que los más pequeños sí han mostrado preocupación sobre la situación de pandemia que estaban viviendo, lo que indica que los adultos perciben que los niños sí han ejercido el derecho a la libertad de expresión y, en este caso, han recibido una escucha activa por parte del adulto. Aún así, el 40,5%, han señalado un grado de conformidad negativo.

Por otro lado, a partir de la hipótesis de que el confinamiento ha podido tener consecuencias a largo plazo, se preguntó a los encuestados sobre aspectos vinculados con la escuela que implicaban la participación después del confinamiento. El 66,6% de los familiares perciben que los niños quieren participar de forma más activa en la escuela después de la pandemia; esto podría interpretarse como una respuesta favorable ya que el grado de conformidad muestra de forma positiva unas acciones iniciadas por los niños en otros espacios de participación fuera del hogar. Además, el 58,2% de los encuestados están satisfechos con los mecanismos de participación que proporciona la escuela. Sin embargo, el hecho de que un poco más de la mitad de las familias considere la participación en la escuela como suficiente (52,8%), podría condicionar que no se estimule en mayor medida la participación desde los hogares o en la sociedad, reduciendo así los espacios de participación.

Como pregunta relevante, se ha preguntado a los encuestados sobre la expresión de sentimientos y preocupación de los niños de forma general, tanto durante como después de la Covid-19. El 55,6% de los adultos, afirman que los niños desempeñan estas acciones, favoreciendo así al principio fundamental de la participación; estos datos se podrían interpretar como existencia de la percepción de una adecuada escucha activa por parte del adulto y, como una forma conveniente por parte de la figura infantil de ejercer sus derechos de expresar su opinión, de su libertad de expresión y su libertad de pensamiento, entre otros. Para finalizar con la percepción de las familias, el 73% de ellas, consideran que los derechos de los niños no se conocen suficientemente.

4.2. PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

De la misma forma que el confinamiento afectó a los niños y familiares, los maestros también se vieron perjudicados por la situación sanitaria vivida. Aunque asumieron diferente rol, los maestros y maestras encuestadas han contestado el mismo formulario que las familias con el objeto de poder establecer comparaciones posteriores.

En primer lugar, puesto que tanto las relaciones sociales como la metodología pedagógica pasaron de forma drástica a ser en línea, los maestros habían de tener buen acceso y conocimientos mínimos para seguir proporcionando una educación de calidad a sus alumnos. En el caso de los encuestados, el 60% sí han tenido un buen acceso a los recursos tecnológicos y a Internet pero, también un 60% han manifestado abiertamente no tener la formación y las habilidades necesarias para proporcionar la educación de calidad de forma remota que hubieran deseado. Pese a ello, el 70% de los maestros encuestados aseguran haber mantenido una buena comunicación escuela-familia durante el periodo de confinamiento. De

la misma forma, el 60% de los docentes, afirman haber priorizado las necesidades educativas y los intereses de los niños durante el confinamiento. También el 55% de ellos asegura haber informado al alumnado regularmente sobre los acontecimientos que les afectan durante la pandemia garantizando el derecho a ser informado, aunque el 20% quede insatisfecho en este aspecto y el 25% un grado de conformidad neutro. Asimismo, el 70% de los maestros de Educación Infantil encuestados, afirman la preocupación que han mostrado los niños a los adultos sobre la situación vivida durante la pandemia y que se ha visto respondida proporcionando una escucha activa y la facilitación de espacios para la libertad de expresión. En segundo lugar, después de la pandemia, el 55% de los maestros expresa quedar satisfecho en el grado de participación de los niños en la escuela, mientras que el 30% muestra un estado neutro y un 15% de insatisfacción. De cara al futuro, el 55% de los docentes consideran que las escuelas tienen los mecanismos adecuados para la participación del niño, mientras que, el 45% muestran un grado neutro o en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, solo el 40% de los maestros encuestados consideran que la participación en la escuela es suficiente, mientras que el 25% está en desacuerdo y el 35% muestra un estado neutro.

De la misma forma que a los familiares, como pregunta recapitulatoria de los derechos fundamentales que implican la participación, también se ha preguntado de forma general sobre la expresión de sentimientos y preocupaciones de los alumnos. A esta cuestión el 50% de los docentes responde que los niños sí expresan abiertamente sus sentimientos y preocupaciones mientras que, el otro 50%, presenta un estado neutro o insatisfecho. De esta forma, los resultados podrían interpretarse como que, la mitad de los docentes encuestados, aprecian una participación activa del alumnado en las aulas, desempeñando estos sus derechos de libertad de expresión, de pensamiento y de ser escuchados y tomados en serio por la figura adulta.

Por último, a lo que respecta el conocimiento sobre los derechos de los niños, únicamente el 25% de los maestros que han realizado la encuesta, creen que sí se conocen suficientemente los derechos de los más pequeños.

Por lo contrario, el 75% consideran que no se conocen bastante estos derechos fundamentales de los niños, lo que nos está indicando la necesidad de formación específica en esta materia entre el profesorado y por extensión su consideración en los planes de estudio universitarios de los futuros maestros y maestras.

4.3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE PERCEPCIÓN ENTRE FAMILIAS Y MAESTROS

El formulario realizado para la presente investigación ha sido único y se ha suministrado de la misma forma tanto a familias como a docentes. Ello posibilita analizar las distintas respuestas según el rol del adulto respecto al niño.

Para empezar, familias y maestros dicen haber tenido un acceso similar a los recursos tecnológicos (móvil, tablet, ordenador, Internet...) durante el confinamiento, el 64,91% de los encuestados han gozado de un buen acceso a los recursos, mientras que el resto (35,09%) muestran un estado neutro o insatisfactorio en lo que se refiere a las tecnologías (ver anexo 2, figura 5).

A continuación, en la siguiente pregunta sobre las habilidades tecnológicas necesarias para el cambio metodológico desde casa por la Covid-19, se aprecia una falta de formación importante también por ambas partes (ver anexo 2, figura 6). El 22,11% de los encuestados han carecido de conocimientos tecnológicos durante la pandemia y, la mayoría de ellos han sido familias. Por otra parte, y en la misma pregunta, el 35,09% han tenido una respuesta neutra en el formulario, donde ha predominado la contestación de los docentes, con lo que se interpreta una formación mínima de conocimientos tecnológicos. Así pues, solo el 42,11% de los encuestados, se sienten con capacidades y formación tecnológica adecuada para el cambio metodológico a distancia; los porcentajes son semejantes entre familias y maestros.

En cuanto al contacto familias-maestros durante el confinamiento, un 63,15% manifiestan un grado de conformidad satisfactorio (ver anexo 2, figura 7), pero, la mayoría de ellos son docentes. De los docentes encuestados, un 70% está de acuerdo con el contacto que han tenido con las familias durante la pandemia. En cambio, de las familias que han contestado el formulario solo 59,46% han estado satisfechas con el contacto con los docentes, mientras que el 37,03% de ellas han señalado un grado de inconformidad y, el resto de neutralidad. Lo que puede interpretarse como la manifestación de un déficit del sistema educativo y la demanda de las familias de mayor atención por parte de la institución educativa.

Durante el confinamiento, el 56,14% de las respuestas de los encuestados, aseguran que los adultos han priorizado las necesidades educativas y los intereses de los niños durante el confinamiento (ver anexo 2, figura 8). De este porcentaje, existe más satisfacción por parte de los maestros que de las familias y, estas últimas han mostrado mayor grado de neutralidad (35,1). Mientras tanto, los docentes (25%) manifiestan mayor inconformidad que las familias (10,8%) en lo que concierne a la priorización de las necesidades educativas y los intereses de su alumnado. Esto podría deberse a la difícil relación a distancia docente-alumno que existe

y, es que este vínculo es clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en la Educación Infantil.

Por lo que respecta al derecho del niño a ser informado de los acontecimientos que le incumben, el 54,39% del total de los encuestados declaran haber informado regularmente al niño sobre lo que pasaba durante la pandemia (ver anexo 2, figura 9). Tanto el porcentaje de docentes (55%) como el de familias (54,05%) que han participado en el formulario y que han informado a los más pequeños de los sucesos durante la Covid-19, es similar.

Por otro lado, 76,04% de familias y maestros manifiestan que los niños han exteriorizado su preocupación a la figura adulta por la situación que estaban viviendo durante la pandemia con unos porcentajes bastante elevados por ambas partes (ver anexo 2, figura 10), maestros un 70% y familias un 59,5%.

Una vez levantado el confinamiento, el 62,5% de los encuestados sostienen que los más pequeños quieren participar en la escuela (ver anexo 2, figura 11) y, asimismo, el 57,14% aseguran que la escuela tiene los mecanismos adecuados para que los niños participen (ver anexo 2, figura 12), de los cuales el 55% de los docentes que han respondido el formulario están de acuerdo y, el 58,2% de las familias, también. En lo sucesivo, el 44,64% de los participantes en el formulario, creen que la participación en la escuela es suficiente (ver anexo 2, figura 13), siendo los familiares (52,8%) los que más de acuerdo están con esta afirmación a diferencia de los docentes (40%).

En lo relativo a la libertad de expresión de los niños, el 53,57% de las respuestas de familias (55,6%) y maestros (50%) reflejan que los niños expresan, generalmente, sus sentimientos y preocupaciones abiertamente, mientras que el 23,21% de las respuestas están en desacuerdo (ver anexo 2, figura 14).

Para finalizar con los resultados del formulario, los encuestados, con resultados muy similares, consideran que no se conocen suficientemente los Derechos de los Niños.

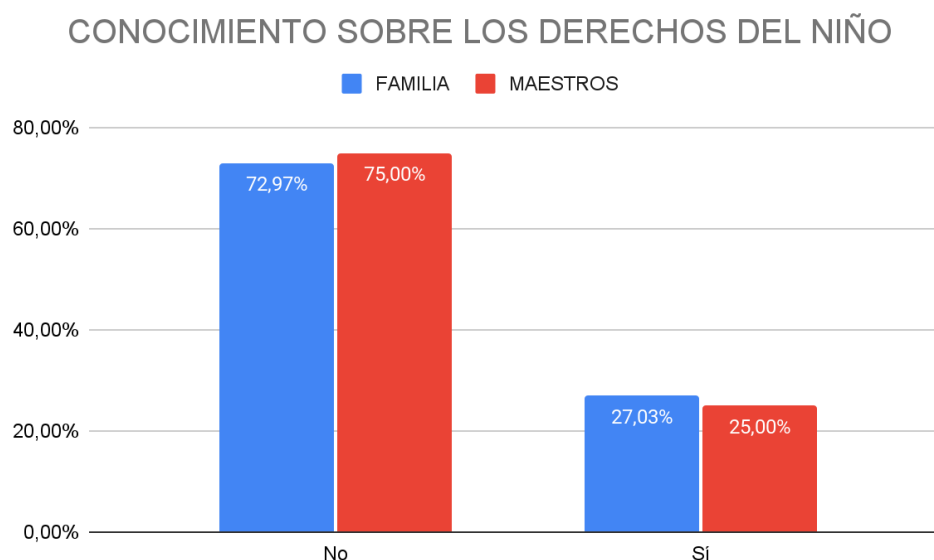


Figura 1. Comparación del conocimiento suficiente de los derechos del niño entre la perspectiva de las familias y de los maestros.

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio, reflejan cómo algunos de los principales actores adultos del proceso de enseñanza-aprendizaje (maestros y familias) perciben el modo en que el confinamiento ha afectado en la participación activa de los más pequeños. Se ha solicitado a los encuestados que componen la muestra que manifestaran sus percepciones; estas se basan en su experiencia vivida durante y después de la pandemia.

Por una parte, los accesos a los recursos tecnológicos, en general, se perciben escasos, por lo que cabría interpretar que se han disminuido las oportunidades de participar en la educación en línea. A ello, se suman las deficiencias percibidas en los conocimientos tecnológicos mínimos tanto por parte de familias como de maestros; podríamos suponer que ello supone un reconocimiento de que el proceso educativo en situación de pandemia ha debilitado la calidad de la enseñanza-aprendizaje pese a los esfuerzos de adaptación a las necesidades que ha requerido el confinamiento por la Covid-19. No obstante, las respuestas parecen indicar que la comunicación familia-escuela en situación extraordinaria no ha distando mucho de lo que se experimenta en contextos de normalidad. Así pues, se puede apreciar cómo, pese a la singularidad de los acontecimientos, sigue habiendo familias y docentes con cierto desinterés para incrementar su implicación en el proceso educativo del alumnado en momentos que, debido al encerramiento, tendrían que haberse tenido más en cuenta, principalmente como garantía no solo de aprendizaje en conocimientos sino también en formas de convivencia y

cultura democrática. Asimismo, debido a las circunstancias, la comunicación entre familias y escuela, a mi parecer, tendría que haber sido más fluida y adecuada para una participación activa del niño en su formación académica, teniendo en cuenta que son los adultos los principales guías de dicho proceso.

De la misma forma, aunque mayoritariamente los adultos dicen haber priorizado las necesidades educativas y los intereses de los niños, la neutralidad en muchas de las respuestas permite cuestionar los procesos de escucha activa, haciendo evidente la falta de sensibilización de los adultos de la importancia de las formas de expresión infantil. Esto puede estar detrás de las limitaciones en los procesos de participación infantil. En la misma línea, puede interpretarse la cuestión del derecho del niño a ser informado sobre los acontecimientos que les afectan: a pesar de que la mayoría de encuestados afirman haber informado a los niños, cabría dudar de la calidad de ese proceso comunicativo y del papel de cada uno, adulto y niño; el adulto decide qué y cómo debe conocer el niño lo que ocurre en su entorno y de esta manera obstaculiza la participación del niño, privándole de tomar decisiones, sentir o expresarse.

Por otra parte, tras el confinamiento, los adultos perciben que los niños están dispuestos a gozar del principio fundamental de participar en la escuela, lugar que, como aseguran los encuestados, tiene los mecanismos adecuados para ello. Así pues, los más pequeños, después del confinamiento, parecen volver a disfrutar de los derechos que envuelven el concepto de participación como la libertad de expresión y opinión, la escucha activa y la toma de decisiones, aspectos prácticos ineludibles para alcanzar un aprendizaje real y útil para el ejercicio de la ciudadanía plena. Todo ello siempre y cuando el sistema educativo se sensibilice de las barreras establecidas por el adulto. Los resultados de este trabajo académico han demostrado que, para el adulto, la participación en la escuela es suficiente y, pese a que las instituciones educativas son las que más favorezcan el aprendizaje de la ciudadanía y la participación, este pensamiento reduce los espacios de participación infantil ya que, estos deberían darse tanto en la escuela como en el hogar y en la sociedad en general.

Los adultos encuestados perciben que tanto durante como después del confinamiento, los niños han exteriorizado abiertamente sus sentimientos y preocupaciones, lo que significa que, pese a las limitaciones de participación, la escucha activa ha podido estar presente. Este proceso habría garantizado la participación infantil favoreciendo la libertad de expresión y de opinión a pesar del contexto de excepción vivido.

En definitiva, no quedan dudas de que los derechos de los niños no se conocen lo suficiente y deberían tener la importancia que merecen. Familias y maestros tendrían que conocer la CDN

y, que estos no fueran principios que solo quedaran en un mero discurso sino referentes para la práctica educativa y social. Además, en mi opinión, sería conveniente aumentar los estudios e investigaciones por parte de los profesionales sobre la participación infantil después de la Covid-19 ya que, ha quedado claro que, el confinamiento sí ha afectado al proceso de participación activa en la infancia y, considero que, es un tema muy importante del que todavía hay poca información.

Para finalizar con el estudio, pese a las propias limitaciones del presente trabajo, ya que no se ha podido obtener una muestra estadísticamente representativa por ser un trabajo académico, en mi opinión, podemos seguir considerando la participación como garantía para la democracia pero, necesitamos un cambio educativo, cuya posibilidad ha demostrado la pandemia, al exigir un esfuerzo sobresaliente especialmente en lo que se refiere a conocimientos metodológicos y recursos tecnológicos. Para ello, los adultos, tanto desde la escuela como desde los hogares y la sociedad, necesitan superar el adultocentrismo y empezar a crear espacios para impulsar la participación infantil permitiendo que los niños ejerzan todos y cada uno de los derechos que fundamentan la participación para la consecución de un buen aprendizaje para la ciudadanía y, en consecuencia, para lograr un futuro democrático. Las consecuencias de la no participación y el desconocimiento de los derechos de la infancia afectarían sin duda a la calidad democrática futura, que depende de los aprendizajes y experiencias del presente.

BIBLIOGRAFÍA

Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.

Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Enrédate con Unicef. Recuperado el 31 de mayo de 2022 de: https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf

Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., & Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar: Revista*

Científica de Comunicación y Educación, 30(73), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>

Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación xx1*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16455>

Castro Zubizarreta, A., & Manzanares Ceballos, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004

Compte Nunes, G. (2015). La institucionalización de la participación infantil en un servicio de protección de niños y niñas en riesgo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (8), 44-74. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3153>

De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>

Ferrer, A. T. (2008). Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transatlántica de educación*, (5), 95-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036618>

Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>

Gabilondo, A. (8 de abril de 2014). Participación infantil. *El País. Blogs de Sociedad*. <https://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2014/04/participacion-infantil.html>

Gallego Henao, A. M., & Gutiérrez Suárez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona Próxima*, (22), 87-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416697>

Glockner Fagetti, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 2(28), 67-83. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/478>

- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay*, (4). <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hoskins, B., & Donbavand, D. S. (2021). *The impact of the COVID-19 pandemic on student voice (UNESCO/ Council of Europe Commissioned report)*. UNESCO. https://pure.roehampton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/6492930/Impact_of_the_COVID_19_Pandemic_on_student_voice.pdf
- Johansson, E., Emilson, A., Rothle, M., Puroila, A. M., Brostrom, S., & Einarsdottir, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in nordic preschools. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 209-224. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0164-2>
- Kerber-Ganse, W. (2015). Eglantyne Jebb—A Pioneer of the Convention on the Rights of the Child. *The International Journal of Children's Rights*, 23(2), 272-282. <https://doi.org/10.1163/15718182-02302003>
- Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Pérez Fleites, M. G., & Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado*, 12 (56), 84-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/408/429>
- Lay, S. (2015). *La Participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir de los discursos de niños y niñas*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136526>.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000200009&lng=es&tlng=es

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., y Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Mascadri, J., Brownlee, J. L., Johansson, E., Scholes, L., Walker, S., & Berthelsen, D. (2021). Children's perspectives on why and when teachers listen to their ideas: Exploring opportunities for participation in the early years of school. *International Journal of Educational Research*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101747>

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.

Mendivelso Ojeda, M. (2020). *COVID-19 y los cambios pedagógicos en la educación preescolar desde la casa* [Tesis de pregrado, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia]. <http://hdl.handle.net/10654/37242>

Mulley, C. (2009). *The woman who saved the children: A biography of Eglantyne Jebb: Founder of save the children*. Simon and Schuster.

Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36 (1), 183-204. <https://hdl.handle.net/10171/91>

Novella Cámara, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, (38), 77-93. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587/241165>

Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: Concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380–403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>

Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

Olivares, J. U. (2009). Los derechos y la situación de la infancia en el Marco de la Declaración de los Derechos Humanos. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 67(130), 157-174.

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. <http://goo.gl/ncysWC>

Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. <http://goo.gl/DW10Wm>

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Pizzo, M. E., Grippo, L., Panzera, M. G., Franco, M. J., Sosa, S. I., Caceres, M., & Gomez Mari, A. (2018). Ejercicio de derechos y participación infantil: enfoques metodológicos y ámbitos de participación infantil. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-122/255>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española. Disponible en <http://buscon.rae.es.f.raeI/>.

Rodríguez, L. J. C. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

Sánchez Carrión, J. J., & Segovia Guisado, J. M. (2008). La participación y la influencia del recordatorio en las encuestas panel online a estudiantes universitarios. *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales*. (16), 135-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1393>

Save the Children. (2015). *95 ANIVERSARIO DE SAVE THE CHILDREN*. Eglantyne Jebb. *De persona comprometida con los niños a fundadora de Save the Children* [Archivo PDF].

<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/cuaderno-englantyne-jebb.pdf>

UNESCO. (2022). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. Recuperado en 16 de agosto de 2022 de: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/regional-dashboard/>

UNESCO. (2022). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. Recuperado en 9 de agosto de 2022 de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF. (2003). *La participación de los niños: mitos y realidades*. Recuperado en 9 de agosto de 2022 de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/pdf/chapters.pdf>.

UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño* [Archivo PDF]. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF Ciudades Amigas (2015). *Hablemos de participación*. Recuperado en 22 de junio de 2022 de: <https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/22/06/2022>

UNICEF Comité Español. (2018). *Apuntes para la participación infantil y adolescente en el ámbito local* [Archivo PDF]. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2018/10/Apuntes-Participaci%C3%B3n-Infantil_ESP_web-3.pdf

Veugelers, W. (2011). Teoría y práctica de la Educación para la Ciudadanía. Política, ciencia y educación en los Países Bajos [Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands]. *Revista de Educación*, (10) 209-224. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:88257b90-0927-4343-ac69-7732e457bd12/re201110-pdf.pdf>

Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R., & Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 56-67. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2155>

ANEXOS

ANEXO 1: Los cierres de escuelas causados por la Covid-19

A continuación, se adjuntan los mapas interactivos elaborados por la UNESCO sobre los cierres de escuelas causados por la Covid-19 a nivel mundial y nacional en el periodo de confinamiento a fecha de 20/04/2020.

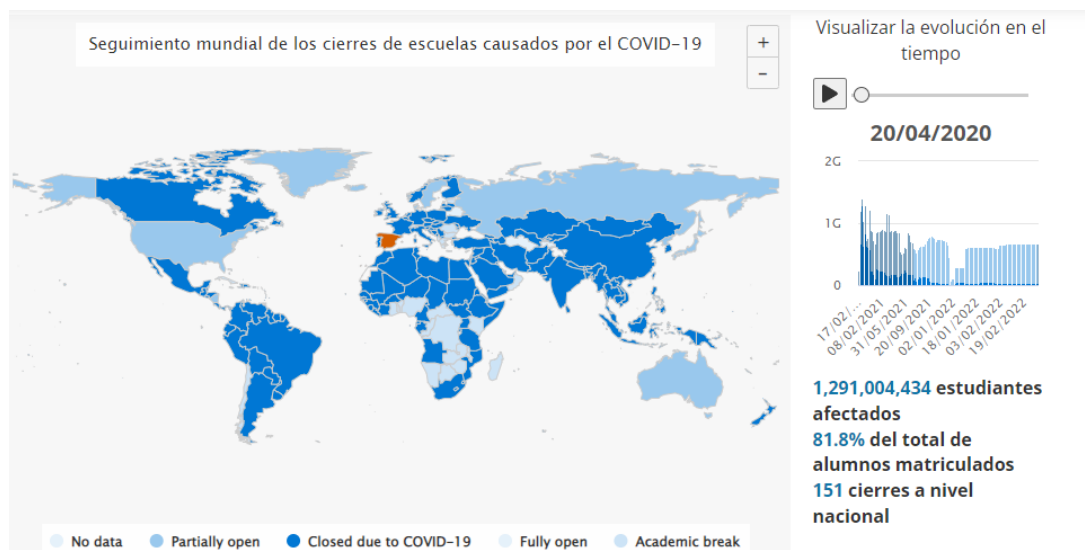


Figura 2: Datos del ámbito educativo afectado por la Covid-19 a nivel mundial en 2020

Fuente: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

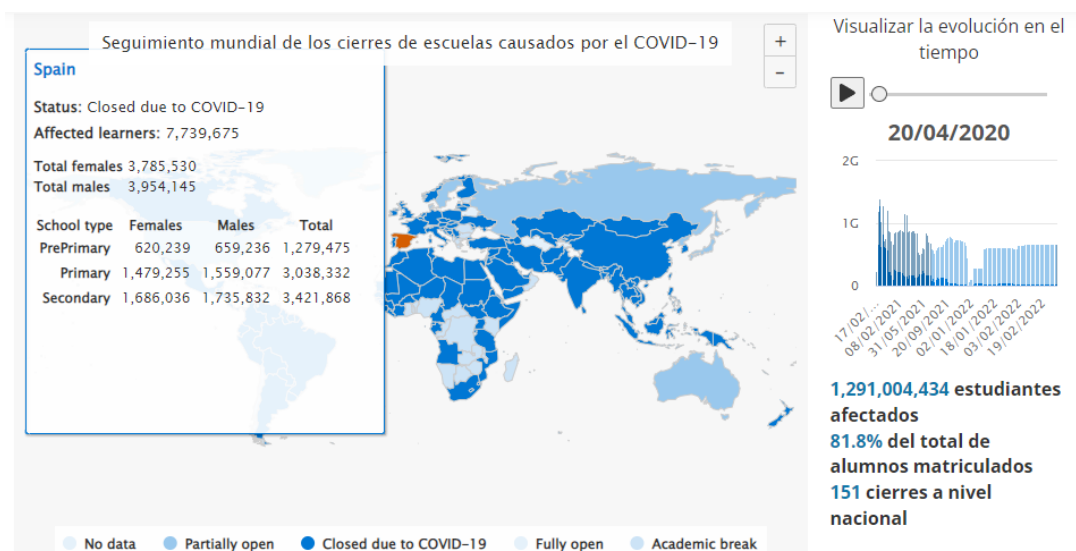


Figura 3: Datos del ámbito educativo afectado por la Covid-19 en España en 2020

Fuente: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

ANEXO 2: Formulario sobre la participación activa en Educación Infantil

Seguidamente, se añade en anexos la descripción del formulario, las preguntas y sus respectivas respuestas realizadas por familias y maestros:

La participación activa en Educación Infantil.

En el siguiente formulario se pretende evaluar la percepción de maestros/as y familias de nuestro entorno más cercano sobre la participación activa del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil durante y después del confinamiento de la Covid-19 y, cómo puede afectar para un futuro democrático.

Como técnica de recogida de información se ha utilizado un cuestionario diseñado atendiendo a una escala de Likert en la mayoría de las preguntas, dónde el punto 1 es totalmente en desacuerdo; el 2, en desacuerdo; el 3, indeciso; el 4, de acuerdo y, por último, el 5 totalmente de acuerdo.

Los datos serán utilizados únicamente con fines de investigación garantizando el anonimato de los encuestados.

Le pedimos que responda con sinceridad, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Le agradecemos que lea cuidadosamente cada pregunta y no deje ninguna sin contestar.

1. Vínculo con el niño/a.

57 respuestas

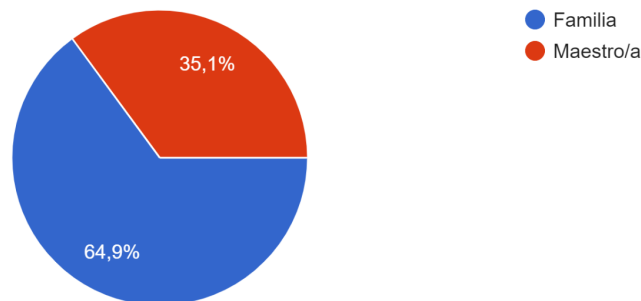


Figura 4: Relación con el Infante.

Fuente: Elaboración propia.

2. Durante el confinamiento, ha habido un buen acceso a los recursos tecnológicos con fines educativos (ordenador, tablet, móvil, Internet).

57 respuestas

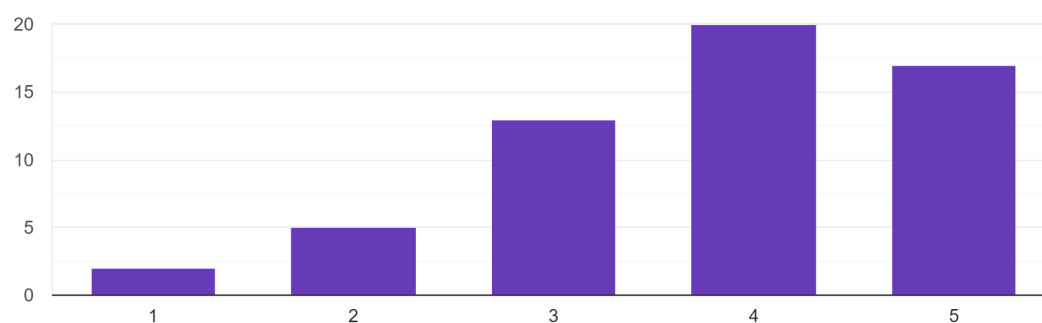


Figura 5: Acceso a los recursos tecnológicos durante el confinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

3. Durante el confinamiento, se han tenido las habilidades necesarias para los cambios metodológicos que ha requerido la educación desde casa.

57 respuestas

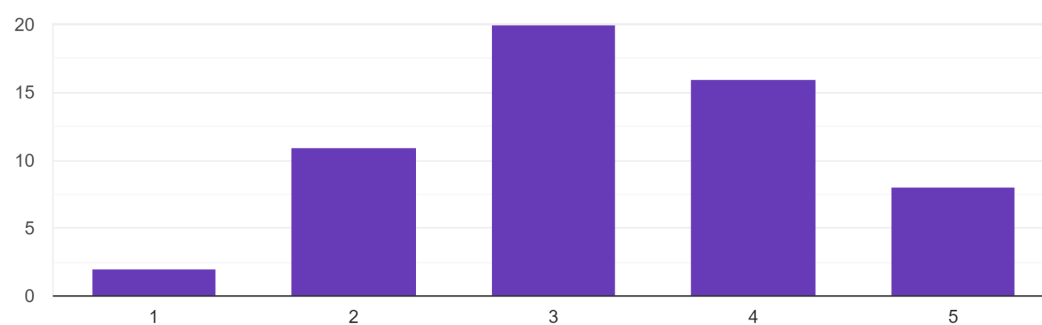


Figura 6: Habilidades tecnológicas durante el confinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

4. Durante el confinamiento, se ha mantenido un buen contacto maestro/a familia.

57 respuestas

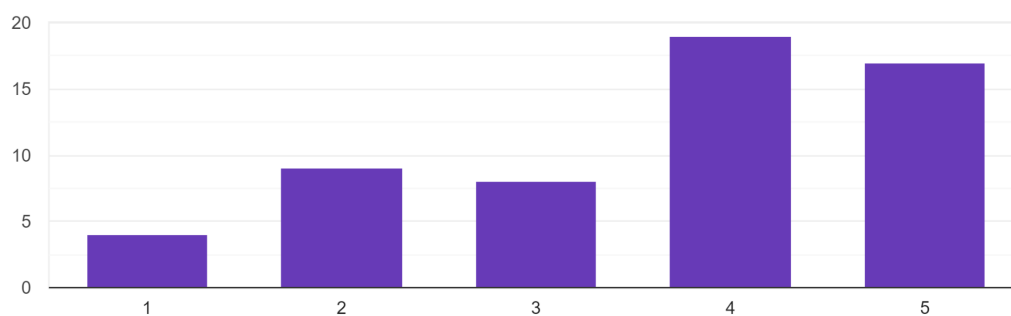


Figura 7: Contacto familia-escuela durante el confinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

5. Durante el confinamiento, los adultos han priorizado las necesidades educativas y los intereses de los niños/as.

57 respuestas

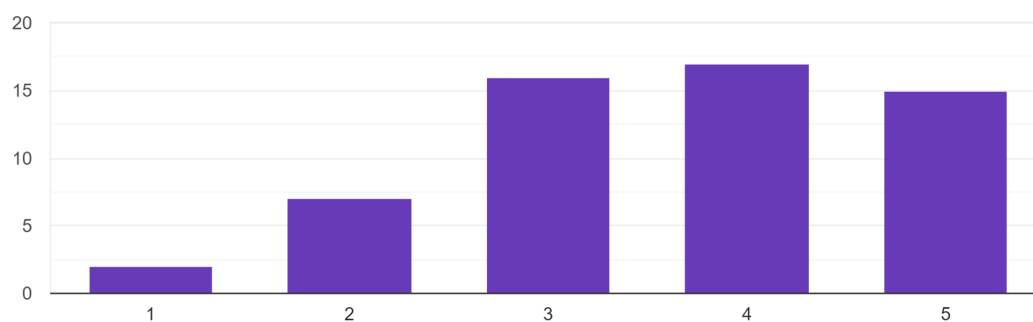


Figura 8: Necesidades educativas e intereses de los niños/as.

Fuente: Elaboración propia.

6. Durante el confinamiento, los adultos han informado regularmente a los niños/as sobre los acontecimientos que les afectan

57 respuestas

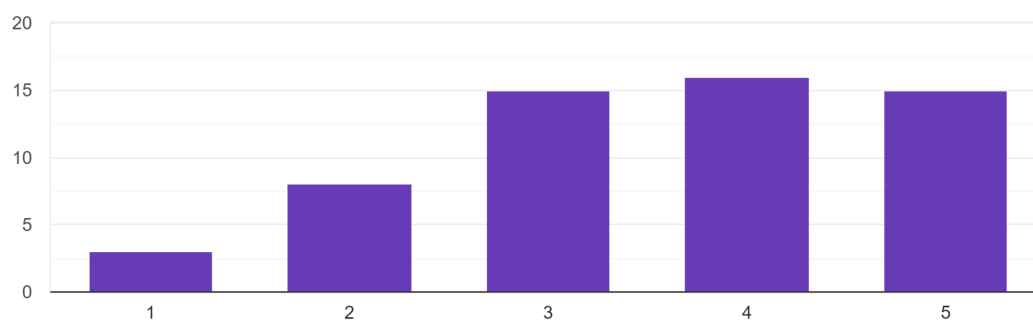


Figura 9: Información regular de los acontecimientos que involucran al niño durante el confinamiento.

Fuente: Elaboración propia.

7. Los niños han mostrado su preocupación a los adultos por la situación que estaban viviendo durante la pandemia.

57 respuestas

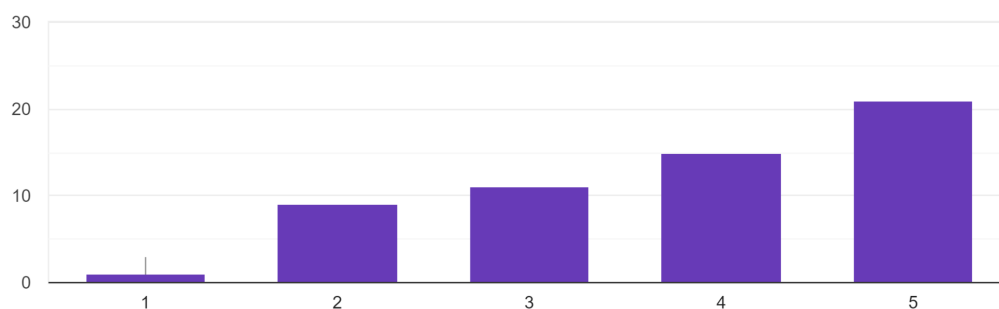


Figura 10: Preocupación del niño por la situación de pandemia.

Fuente: Elaboración propia.

8. Tras la pandemia, los niños quieren participar más en la escuela.

53 respuestas

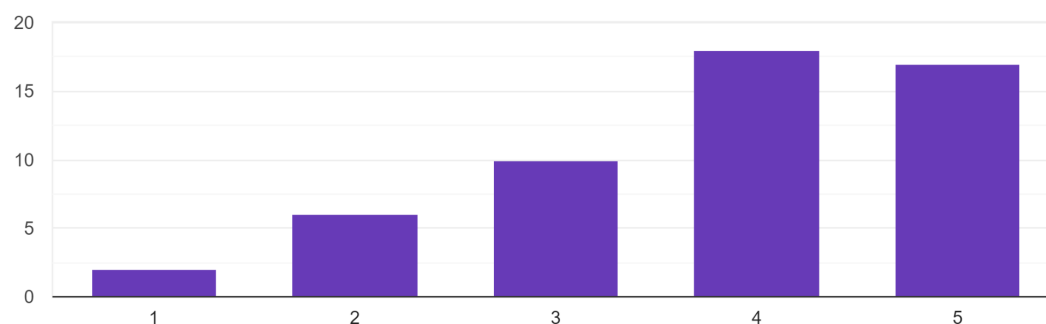


Figura 11: Participación de los niños en la escuela después de pandemia.

Fuente: Elaboración propia.

9. Considero que la escuela tiene los mecanismos adecuados para que los niños participen.

53 respuestas

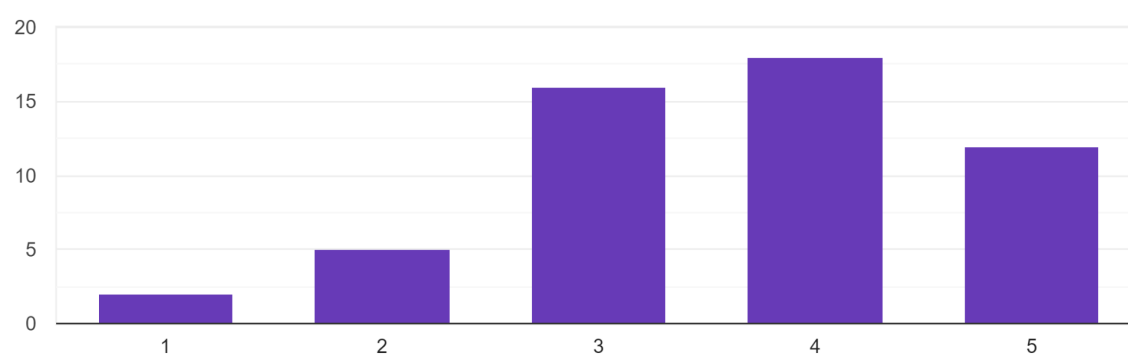


Figura 12: Mecanismos de participación en la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

10. Considero que la participación de los niños/as en la escuela es suficiente.

53 respuestas

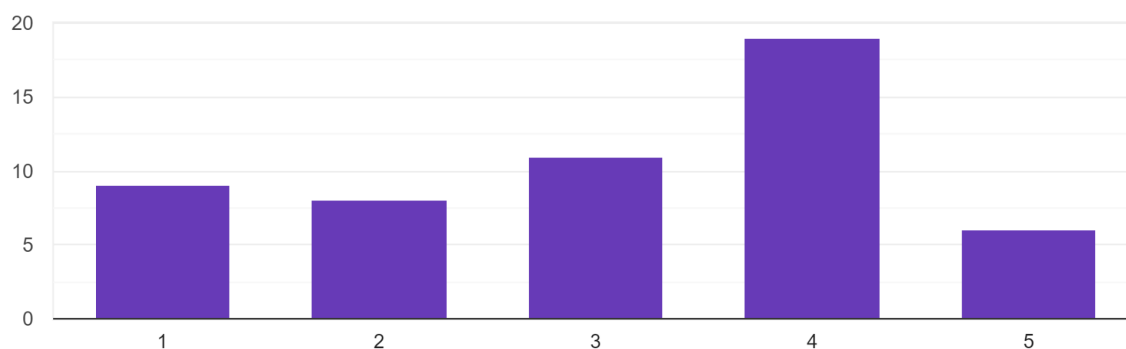


Figura 13: Participación infantil en la escuela suficiente.

Fuente: Elaboración propia

11. En general, los niños expresan abiertamente cómo se sienten y lo que les preocupa.

53 respuestas

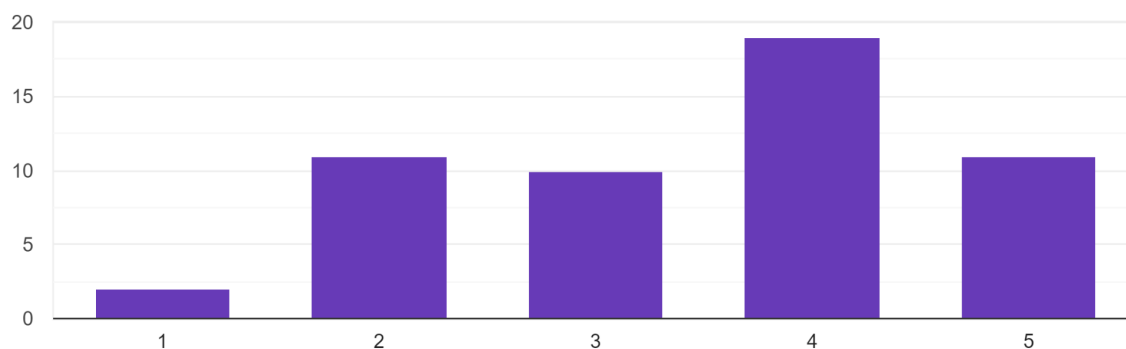


Figura 14: Manifestación de sentimientos y preocupaciones por parte del niño.

Fuente: Elaboración propia.

12. ¿Crees que se conocen suficientemente los Derechos de los Niños?

57 respuestas

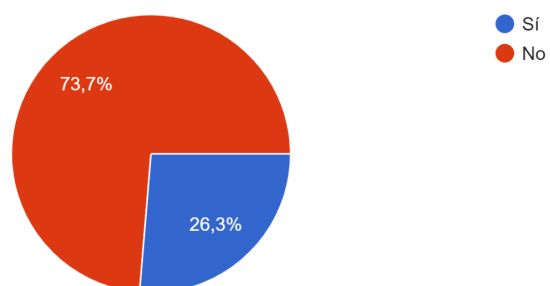


Figura 15: Conocimiento adulto sobre los Derechos del Niño.

Fuente: Elaboración propia.