

# Integralidad **8** sobre ruedas



Vol. 8, n.º 1  
Montevideo,  
diciembre, 2022  
E-ISSN: 2697-3197  
ISSN: 2301-0614

# Extensión universitaria: re-pensar y co-pensar las prácticas de atención y educación de la primera infancia en el contexto de pandemia. Análisis de un taller realizado con familias de un jardín público de Montevideo

*Daniela Duglio Yanes,<sup>1</sup> Paula Do Nascimento Lopez,<sup>2</sup> Janicee Raimon Ramírez,<sup>3</sup> Martina Saucedo Tuduri,<sup>4</sup> Gabriela Etchebehere Arenas,<sup>5</sup> Adriana Torena<sup>6</sup>*

RECIBIDO: 7/4/2022; ACEPTADO: 2/9/2022  
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.4>

## Resumen

El presente trabajo se asienta sobre las bases de una experiencia recogida en el Espacio de Formación Integral de Extensión Universitaria «Intervenciones en educación inicial», perteneciente al Instituto de Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

La experiencia remite a un taller realizado en 2021 con las familias de un jardín público ubicado en la ciudad de Montevideo. Se presenta mediante un recorrido teórico-práctico, el objetivo planteado para dicho taller: apoyar el ejercicio de la parentalidad y contribuir al fortalecimiento del vínculo familia-institución en un contexto de pandemia.

A través de un análisis crítico de la experiencia se busca exponer en el artículo los atravesamientos (institucionales, contextuales y familiares) que influyen en la crianza y el desarrollo socioemocional de niños y niñas.

**Palabras clave:** familia; centro educativo; primera infancia; pandemia; desarrollo socioemocional

1 Facultad de Psicología (FP), Universidad de la República (Udelar), estudiante de grado. [duglio96@gmail.com](mailto:duglio96@gmail.com)

2 FP, Udelar, estudiante de grado.

3 FP, Udelar, estudiante de grado.

4 FP, Udelar, estudiante de grado.

5 FP, Udelar, magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas. Doctora en Género y Salud. Profesora agregada, FP, Udelar

6 Dirección General de Educación Inicial y Primaria, maestra directora.

## Contextualizando la experiencia

El presente artículo analiza una experiencia realizada en el marco del Espacio de Formación Integral (EFI) Intervenciones en Educación Inicial, que pertenece al programa de Primera Infancia y Educación Inicial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología (FP) de la Universidad de la República (Udelar). Se trata de un espacio formativo en torno al rol de la psicología en el ámbito educativo de la primera infancia, que implica el desarrollo de intervenciones con niños, niñas, familias y personal docente.

### ¿Qué son los Espacios de Formación Integral?

Los EFI tienen por objetivo realizar intervenciones de carácter integral y en contacto con las comunidades. Se caracterizan por ser espacios de construcción de conocimiento bidireccional, donde se desprende de una misma experiencia el aprendizaje y la enseñanza (Etchebehere, De León y Duarte, 2016).

Implican espacios de extensión universitaria donde el trabajo es con y en la sociedad, generando un diálogo de saberes a partir de la unión de perspectivas, que propicie el enfoque interdisciplinario. Se parte de una relación horizontal entre todos los actores implicados, en la cual ninguno tiene la solución a los problemas, sino que se opera desde la interdisciplina para desde un diálogo de saberes, construir entre todas las estrategias de intervención. En definitiva, dichos espacios de EFI invitan a los y las estudiantes universitarios a formarse a partir de la reflexión sobre la acción. De esta forma la puesta en práctica se desprende de un continuo proceso de revisión entre el sentir y el pensar. Está modalidad de enseñanza-aprendizaje atraviesa a toda la Universidad de la República, cada institución lo pone en práctica, a partir de diferentes propuestas que buscan dar lugar a estos espacios de formación (Etchebehere *et al.*, 2016).

### ¿En qué consiste la propuesta del Espacio de Formación Integral Intervenciones en Educación Inicial?

El espacio de formación del cual se desprende esta experiencia es una propuesta de la que participan estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, pertenecientes al Ciclo de Formación Integral (tercer año) y al Ciclo de Graduación (cuarto y último año). Se trata de una intervención anual que se realiza en diferentes jardines de infantes públicos. La experiencia a presentar se desarrolló en 2021, en un jardín de Montevideo, perteneciente al quintil 5<sup>7</sup> el cual es definido por el monitor educativo según el nivel sociocultural de las familias que asisten a la institución. Ello implica

7 Los quintiles se construyen dividiendo el total de escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa al 20 % de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20 % de las de contexto menos vulnerable.

que se agrupe dentro de los centros de las esferas de contexto menos vulnerable, con relación al nivel socioeconómico de las familias que concurren a la institución. Es un centro educativo que funciona en dos turnos de cuatro horas (mañana y tarde), recibiendo a niños y niñas organizados en grupos de nivel 3, 4 y 5 años. Además de las actividades curriculares, se les brindan clases de educación física, música y psicomotricidad.

El centro educativo se define como un Jardín de puertas abiertas tanto en su vínculo con las familias como con la comunidad. El colectivo docente considera a la familia como coeducadora que va más allá de una reunión informativa sobre la organización y las decisiones adoptadas, requiere de una convocatoria a pensar juntos los distintos acontecimientos escolares para que realmente se dé la coeducación.

Año a año el centro educativo elabora un proyecto curricular con objetivos y metas, que se desprende de las evaluaciones diagnósticas, entrevistas a las familias y las observaciones en territorio. En 2021 se tituló *El mundo mágico de los juegos* teniendo en cuenta los efectos de este tiempo de pandemia donde las familias y niños estuvieron cuidándose, y sus actividades de socialización y de comunicación se vieron limitadas. Dentro de los objetivos que se plantearon como colectivo docente estaba el ofrecer espacios de participación activa a los distintos actores de la comunidad educativa haciendo realidad la coeducación jardín-familia-comunidad. Es en el marco de dicho objetivo que se plantea la necesidad de hacer este taller con el equipo de psicología

Por otro lado, a partir de una encuesta virtual sobre el conocimiento por parte de las familias de los juegos tradicionales, las respuestas dieron a conocer la necesidad de que niños y niñas ganaran espacios de juegos e interacción, ya que cada vez más se han recortado los tiempos y espacios dedicados al juego en niños y niñas.

A partir de ello el colectivo docente planifica distintas actividades como ser la continuidad de la Ludoteca Virtual, donde cada familia sube a la plataforma un juego con sus reglas, para luego la docente en clase lo juega y comparte con las familias. También se coordinó un día de la semana para llevar adelante juegos tradicionales en diferentes espacios de la institución y sobre fin de año se pudieron hacer jornadas de juegos presenciales familias-jardín en espacios al aire libre del barrio.

## ¿Cuál es el rol de la psicología en una institución de educación inicial?

El rol formativo dentro de la institución educativa al que apunta el EFI, estuvo enfocado al trabajo conjunto con los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa —niños, niñas, familias, maestras, auxiliares, profesores/as y directora del centro—, con el objetivo de aprender del rol del psicólogo y la psicóloga en los centros de educación inicial. Dicho rol se enmarca en una modalidad de trabajo desde la Atención Primaria en Salud, que implica la promoción de pautas de vida saludable y la prevención de situaciones que impacten negativamente en el desarrollo de niños y niñas.

Asimismo, a través de un dispositivo de trabajo grupal, el psicólogo y la psicóloga en la educación, atiende las particularidades cuando es necesario y deriva a otros/as profesionales en ocasiones que así lo requieran. Desde esta modalidad los ejes de su quehacer implican la promoción de derechos de infancia y del desarrollo integral de niños y niñas.

En el marco de las intervenciones, desde el equipo de psicología se acompañó a los diferentes actores, ahondando en las inquietudes propias del actual contexto social, así como en los desafíos y dificultades que se presentan día a día en la educación y la crianza de niños y niñas. En ese sentido, en primera instancia nuestro trabajo implicó indagar y detectar posibles demandas en las cuales contribuir con el propósito de brindar herramientas desde la psicoeducación, el intercambio de saberes y la conversación conjunta con la comunidad implicada, lo cual conforma la base de la Extensión Universitaria.

A través de un proceso de diagnóstico situacional, y mediante una entrevista a la directora del centro, uno de los aspectos mencionados a destacar, refiere al rol activo y participativo de las familias dentro de la institución. En palabras de la directora, el jardín se caracteriza por ser una institución de «puertas abiertas», es decir que propicia el intercambio con la comunidad y su entorno. Se plantea con preocupación cómo esta característica del centro se vio afectada debido a las restricciones en el marco de la emergencia sanitaria por covid-19. Posterior a este encuentro, se dio comienzo al trabajo de observación participante que implicó una primera aproximación al trabajo de campo. Las intervenciones consistieron en talleres con niños y niñas de todos los niveles que tenían como temática central el reconocimiento y la gestión de las emociones. De dichos talleres, se recogieron reiteradas alusiones a las familias en sus discursos en relación con la preocupación por cómo les afectó a niños y niñas la pandemia. También se recolectaron algunas frases y expresiones de niños y niñas sobre ello, lo que permitió visualizar las líneas de abordaje para llevar adelante finalmente el taller con las familias.

En paralelo a estos talleres, se enviaron notificaciones a las familias para presentar e informar de las actividades. De esta forma, se propició un primer acercamiento entre el equipo de psicología y las familias. Por otra parte, se hizo una encuesta en línea que permitió indagar acerca de las vivencias del período de confinamiento, las experiencias con la virtualidad, así como también los cambios observados en niños y niñas a raíz del contexto de pandemia. Otros aspectos consultados incluyeron: la conformación familiar, cómo valoraban el vínculo con el Jardín y en qué temáticas o aspectos consideraban que desde el equipo de psicología podríamos aportar en la atención y educación de niños y niñas.

En consecuencia, a través del análisis del conjunto de las intervenciones, se dio lugar a la construcción de una demanda hacia el equipo de psicología de contribuir al vínculo familias-jardín y al desarrollo socioemocional de niños y niñas en este contexto tan particular que se está transitando.

## ¿Cuáles fueron las estrategias implementadas por la Universidad de la República en las prácticas extensionistas ante la situación de emergencia covid-19?

En marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria en el país. En consecuencia, se suspendieron las clases presenciales por catorce días, medida que luego se extendió por catorce días más. Posteriormente se anunció la suspensión de la educación presencial por tiempo indeterminado.

En octubre del mismo año se reanuda la presencialidad de manera progresiva. En marzo de 2021 se vio afectada nuevamente la presencialidad y finalmente en el mes de mayo se declaró el reintegro progresivo del sistema educativo (medidas del gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus [covid-19] en materia de educación, 2020 [Uruguay, 2020]).

La serie de medidas implementadas en relación con la suspensión de clases generó grandes impactos en el vínculo entre el jardín y las familias, generando consecuencias directamente en la comunicación y los recursos para afrontar la educación a distancia durante el inicio del confinamiento. Dicha cuestión fue recogida a partir del trabajo de campo del equipo de psicología en 2021 en el presente jardín. Respecto a esto, la directora del centro mencionaba en una de las entrevistas: «... tuvimos que reacomodarnos, buscamos otras formas de organizarnos, por grupos de difusión de Whatsapp, Zoom, videollamada, de esa forma tomamos decisiones importantes todos juntos».

Posteriormente, desde la institución educativa se dio inicio al intercambio en línea mediante la plataforma CREA.<sup>8</sup> Esta facilita el trabajo colaborativo y la comunicación entre estudiantes y docentes a través de aulas virtuales que permiten el desarrollo de clases curriculares, tareas, seguimiento, planificación y la posibilidad de compartir diversos recursos educativos (Ceibal, 2021). La interacción con las familias se vio reducida a intercambios virtuales de carácter sincrónico y asincrónico, limitando el trabajo conjunto. Es desde este marco que surge la experiencia base de este artículo y que se desarrolla más adelante.

A partir de la situación de emergencia social y sanitaria, se planteó la necesidad de buscar nuevas estrategias que permitieran reafirmar el compromiso entre la Udelar y los territorios en los cuales se desenvuelven los servicios de atención a la comunidad. En esa línea, algunas de las estrategias implementadas incluyeron brindar apoyo al equipo docente en aquellas instituciones educativas donde se realizan prácticas universitarias.

Respecto al rol de la psicología, según evidencian los aportes de Marcelo Aguirre *et al.* (2021), a partir de experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria

8 Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje.

ante la pandemia por covid-19, en Uruguay se volvió necesario repensar el rol del psicólogo/a en el ámbito educativo. En ese sentido, otra de las estrategias fue dar acompañamiento a las familias con el objetivo de garantizar la continuidad educativa. El énfasis estuvo puesto en transmitir la importancia de poner en palabras y conversar en familia sobre las emociones que se producen ante esta situación extraordinaria, y de esta manera darles un sentido a los comportamientos de niños y niñas. En 2020, cuando se regresó temporalmente a la presencialidad, se propuso intervenir identificando las percepciones que los infantes le significaban al confinamiento, a través de espacios de escucha y reflexión (Aguirre *et al.*, 2021).

En lo que respecta a las estrategias adoptadas por el equipo del EFI en 2021, se resolvió continuar la temática de la identificación y gestión de las emociones, en tanto se considera clave el conocimiento de estas para promover su desarrollo integral. Además, se propiciaron espacios de reflexión y expresión de las emociones transitadas durante el proceso de pandemia, dando continuidad al trabajo de intervenciones psicossocioeducativas realizado por el equipo de psicología correspondiente a 2020 en el mismo jardín (Etchebehere, De León, Silva, Fernández y Quintana, 2021).

## Fundamentación

### ¿Por qué el trabajo con familias en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia?

Seguramente quienes estén leyendo este artículo en algún momento de la vida se han encontrado con lecturas, expresiones de autores/as o materiales audiovisuales que dan cuenta de la importancia y el impacto que el ambiente —no solo en sentido físico, sino también el medio sociocultural— tiene en el desarrollo integral de cada ser humano. Es en el ambiente y a través de él que el ser humano internaliza pautas que le permiten vivir en sociedad. Este pasaje hacia la socialización y el aprendizaje de pautas va ocurriendo debido al «tránsito del niño/a por grupos de referencia y pertenencia, la familia, la educación formal, los espacios entre pares, los momentos de juego...» (Etchebehere *et al.*, 2007, p. 225).

Resulta oportuno destacar que, desde las últimas décadas, la familia tradicional ha sufrido grandes transformaciones. Ya no existe un único modelo familiar, sino que, por el contrario, en la actualidad existe un aumento de familias monoparentales, unipersonales y una disminución de los hogares extendidos. Ante esto, autores como Silvia Baeza (2000) opinan que es necesario dar lugar al trabajo con las familias, cualquiera sea el tipo de configuración que las conforme. Esto lleva en contrapartida a pensar, trabajar y reflexionar las infancias desde una perspectiva distinta a la que se tenía hace algunos años, ya que «la familia, como institución primaria y básica, ha sufrido cambios importantes en las últimas décadas. El concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros se han modificado

sustancialmente» (Baeza, 2000, p. 8). En consecuencia, esto lleva a que hoy en día se «delegan sobre la escuela y otras instituciones cada vez más funciones» (Baeza, 2000, p. 9). En lo que respecta a la infancia, esto repercute en el lugar que se les da a los centros de educación en el desarrollo y en la crianza de niños y niñas. Si bien partimos de concebir a la familia como el ámbito principal para el crecimiento y para el desarrollo social, cognitivo, emocional, personal y socioafectivo de niños y niñas (Suárez y Vélez, 2018), no podemos dejar de lado que el ámbito social y la inserción en las instituciones por las cuales se transita también juegan un rol importante en la conformación del desarrollo.

En el mismo orden de ideas, cuando se convoca a las familias de niñas y niños del jardín, no se piensa solamente en madres y padres, sino en quienes ofician como referentes en su crianza. Es por ello que, a través del uso insistente del concepto *adultas referentes*, tendremos la intención de englobar a los y las profesionales de la institución educativa y a quienes crían a través de sus acciones en el día a día dentro del hogar. Utilizaremos la generalización en femenino para remarcar que si bien estamos asistiendo a cambios sociales —como muchos desarrollos teóricos feministas lo han enunciado—, en la actualidad los trabajos de reproducción de la vida cotidiana (Federici, 2013), incluida entre otros la crianza de hijos e hijas, sigue siendo una tarea que es llevada a cargo por mujeres mayoritariamente, ya sean madres, abuelas, tías u otras adultas cercanas al niño o la niña.

Respecto a la concepción de criar, se hace referencia especialmente a quienes cuidan y educan, reflexionando y teniendo en cuenta las necesidades de niños y niñas como elemento principal, así como la función constitutiva y de sostén que tienen las adultas respecto a la crianza y el desarrollo de las infancias. En este sentido, la presencia y el sostén conformarán la base de seguridad afectiva del vínculo con niños y niñas. El apego seguro con adultos sensibles tendrá efecto en cómo se desarrollen posteriormente con su entorno y con las instituciones educativas por las cuales transiten a lo largo de sus vidas (Salinas-Quiroz *et al.*, 2015).

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, de 1989 (Unicef, 2006), consagra el derecho de niños, niñas y adolescentes a vivir con su familia y a ser cuidados por esta, así como el deber del Estado de garantizar los apoyos necesarios para que las familias puedan cumplir con este rol (artículos 9, 18, 20, 21 y 27). Se trata de un derecho humano fundamental que implica «desarrollarse en un entorno saludable» (Crotti citado en Trenchi, 2011, p. 3). A su vez, se destaca que «parte del éxito en el desarrollo de los niños y niñas proviene del vínculo que estos generan con los adultos que los cuidan y con su entorno» (Crotti citado en Trenchi, 2011, p. 3). Esto refuerza la importancia de que familia y jardín mantengan un vínculo de trabajo en conjunto, que les transmita seguridad y confianza a niños y niñas, por lo que este fue uno de los ejes contemplados desde la intervención.

Desde el abordaje del equipo de psicología se entiende que las instancias de trabajo con las familias son «espacios donde se desarrollan aprendizajes mutuos, espacios

de coconstrucción desde una asimetría, pero en diálogo horizontal» (Etchebehere *et al.*, 2007, p. 252), apuntando al fortalecimiento de la parentalidad, por tanto, desde ese marco es que surge la experiencia base de este artículo y que se desarrolla más adelante.

En 2021, apenas las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria lo permitieron, se propuso la realización de un taller presencial como forma de retomar el vínculo familias-jardín desde la riqueza que este tipo de encuentros genera.

Para ello y desde los vínculos comunitarios existentes desde el jardín, se gestionó de forma conjunta con el equipo de psicología un espacio físico alternativo para el taller, teniendo en cuenta los protocolos vigentes en ese momento para las reuniones en ámbitos cerrados. Se dispuso de una sala en una de las dependencias universitarias cercanas al jardín, con condiciones adecuadas que contribuyeron positivamente al clima del encuentro.

## Desarrollo socioemocional, emociones y pandemia

Uno de los ejes de la propuesta de trabajo del equipo de psicología se orienta a la promoción del desarrollo integral de niños y niñas, haciendo énfasis en los aspectos socioemocionales.

Desde que niños y niñas ingresan a centros educativos, se busca el pleno desarrollo de su autonomía, lo que depende en gran medida de las herramientas y el sostén que brindan las personas referentes en sus primeros años de vida. Autores como Rafael Bisquerra (2003) sostienen que a partir de las emociones el ser humano construye diversos modos de vincularse con otros/as y va generando su autonomía. En ese sentido, se considera pertinente darles especial importancia a las competencias emocionales, en tanto

son muchas las mejorías y ventajas que brinda la educación emocional, ya que permite conocer las propias emociones e interiorizar muchos aspectos de la vida propia, para luego poder detectar las emociones de las demás personas, llevando a mejores relaciones interpersonales (Goleman citado en Calderón Rodríguez, González Mora, Salazar Segnini y Washburn Madrigal, 2012, p. 15).

La situación de pandemia ha generado diferentes vivencias y sentires a los que se vuelve necesario darles lugar. En relación con esto, varios organismos, tales como el Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Mundial Para Educación Preescolar (OMEP) y el Comité de los Derechos del Niño (CRC, por sus siglas en inglés), afirman la importancia de visibilizar y dar lugar al diálogo sobre las consecuencias que tiene la pandemia para las infancias, así como la importancia de que niños y niñas accedan a información sobre lo sucedido, para poder significar esta nueva realidad de forma más saludable (CRC, 2020; Unicef, 2020; OMEP, 2020; OMS, 2020).

Diversas investigaciones (Berasategi *et al.*, 2020; Castro, 2020; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo, López-Aguado, Manso-Ayuso y Fernández-Río, 2020; Etchebehere *et al.*, 2021) evidencian que debido al confinamiento la primera infancia se vio desplazada, en tanto no se priorizó la atención a las vulneraciones que podrían estar repercutiendo. El relacionamiento entre pares y los espacios de juego fueron dos de las principales actividades cotidianas que se vieron más afectadas. En línea con lo anterior, en 2020, con el retorno a la presencialidad, las intervenciones se enfocaron en dilucidar las vivencias y las emociones de niños y niñas durante el confinamiento.

En el mismo centro educativo de la experiencia que presenta este artículo, durante 2020 el equipo de psicología desplegó un dispositivo de investigación acción, al reintegro de la presencialidad, que tuvo como objetivo identificar las percepciones que los niños y las niñas le atribuyeron al confinamiento. De los principales resultados de la investigación se concluye cómo un acceso adecuado a la información, poder identificar sus emociones y tener una explicación comprensible contribuyó a procesar los cambios a la nueva realidad y resignificar los aprendizajes en el nuevo contexto (Etchebehere *et al.*, 2021).

En 2021, a manera de dar continuidad al trabajo llevado adelante con niños y niñas, las intervenciones se enfocaron en propiciar el reconocimiento y la gestión de las emociones, con el propósito de ponerlas en palabras. ¿A qué nos referimos cuando decimos *poner en palabras*? Nos referimos a traducirlas, a transformarlas y expresarlas de alguna forma que ayude a comprender mejor lo que se siente y poder exteriorizarlo.

El análisis de las intervenciones realizadas, tanto con el personal del jardín como con niños, niñas y sus familias, demuestra que la situación del contexto sanitario impactó de diferentes maneras en sus vínculos y cotidianeidad. Resultó pertinente abordar desde las competencias socioemocionales cómo puede haber afectado esta situación, de modo que se pudiera dar lugar a las vivencias, experiencias, emociones y ansiedades por las que atraviesan niños y niñas durante el proceso de pandemia. Es importante, a su vez, «escuchar» las voces de niños y niñas (Tonucci, 2020) con el objetivo de disminuir las afectaciones que el confinamiento pueda generar en el desarrollo integral de niñas y niños. En este sentido, tomando como eje principal las propias voces de niños y niñas, se observó que las emociones que se presentaban con mayor frecuencia respecto al confinamiento eran displacenteras asociadas al miedo, el enojo y la tristeza. A modo de ejemplo se traen algunas de las frases expresadas, que demuestran las principales inquietudes. En nivel 3 algunas de estas se vinculaban a la falta de contacto entre pares, a la reducción de salidas al espacio libre y lugares que habitualmente transitan: «No podía jugar con mis amigos»; «No podía jugar en la placita». Por otra parte, se plantean varias expresiones de miedo respecto a intervenciones médicas y a la situación generada en relación con el sistema de salud: «Me llevaron al médico y lloré»; «A mí me metieron el palito en la nariz». De igual modo, en nivel 4, se presentaron frases que aludían a expresiones de tristeza, miedo y preocupación: «Estaba triste

porque no podía ver a mis abuelos y tíos»; «Extrañaba ir a la placita y al parque»; «¿Y qué pasaba si se contagiaban todos los doctores?»; «Me sentía triste porque no podía ir al cine»; «Yo le tenía algo de miedo, pero ahora ya no porque si nos cuidamos, no pasa nada»; «Lo que extraño es compartir la merienda con mis compañeros»; «Yo no voy al médico, porque en los hospitales es donde está el covid».

En tanto en nivel 5 se puede observar en los discursos un mayor dominio del lenguaje verbal y los recursos expresivos, lo que evidencia una representación interna más clara de estas vivencias y sentimientos que en contraposición dan cuenta no solo de situaciones desagradables, sino también de su lado favorable: «Me gustaba jugar en casa sin tener que poner la alarma para levantarme al otro día»; «Cuando fui a Mercedes a la casa de mis abuelos no podía ir a la plaza y la extrañaba»; «Fue un cambio y bueno ahora me tengo que aguantar»; «A la plaza no se podía ir porque había cinta amarilla colgada»; «Es como raro, no poder saludar con un beso, poner el codo».

Otra frase mencionada fue: «Sentía tristeza por no poder ir a la plaza y también sentía felicidad por estar en casa con mis padres». Esta última frase denota una ambivalencia en cuanto a las emociones generadas por el confinamiento en los niños y las niñas, por un lado, prevalece la alegría de pasar tiempo en familia y por otro aparece la tristeza debido al encierro y sus imposibilidades de compartir espacios de socialización, de asistir al jardín de infantes, de jugar con sus compañeros/as (Etchebehere *et al.*, 2021).

A partir del conjunto de estas frases, se evidencia la forma en que las situaciones del entorno social impactan no solo en el mundo de la esfera adulta, sino también en las infancias, que muchas veces no son incluidas en la toma de decisiones. Es por ello que se considera pertinente propiciar encuentros que den a conocer, emociones y sensaciones recolectadas a partir de las expresiones de niños y niñas, así como las de sus referentes. Con ello se busca el objetivo de atender al impacto que pueda haber provocado en el desarrollo socioemocional de los infantes y más específicamente en el vínculo con sus pares.

Las emociones son el escenario previo desde donde se construyen los diversos modos de vincularse en los diferentes ámbitos de la vida, por lo tanto, es de suma importancia propiciar actividades en las que niños y niñas en conjunto con sus familias aprendan a identificar tanto las emociones propias como las de los demás, así como también poder expresarlas con facilidad, con el objetivo de mantener relaciones saludables con su entorno (Bisquerra, 2003).

## ¿Cuál fue la metodología utilizada?

La metodología de trabajo consistió en el formato taller, definido como un dispositivo de trabajo con grupos, con un tiempo limitado y objetivos específicos (Cano, 2012). En línea con este, María Teresa González Cuberes (1988) lo define como un «tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer [...] el lugar para la participación y el aprendizaje» (p. 3).

La riqueza del taller representa la posibilidad de crear un espacio caracterizado por una producción colectiva, donde los aprendizajes y creaciones se producen a partir del diálogo de experiencias y saberes que los propios participantes ponen en juego (Cano, 2012).

## ¿Qué buscamos con el encuentro?

El objetivo general del taller con las familias de niños y niñas apuntó a apoyar el ejercicio de la parentalidad y contribuir al fortalecimiento del vínculo entre las familias y la institución.

Teniendo en cuenta las diferentes intervenciones hechas hasta el momento con niños, niñas y personal del jardín, y luego de consultar las demandas de las familias hacia el equipo de psicología, se valora como oportuno generar este tipo de encuentros. Se planificó una instancia que promoviera un intercambio horizontal y propiciara un espacio de orientación, pero sobre todo reflexión acerca de los vínculos, el desarrollo socioemocional de niños y niñas y las afectaciones que trajo consigo la pandemia, tanto en la cotidianidad de las familias como en el relacionamiento de niños y niñas con sus pares dentro de la institución educativa.

## ¿Cómo se desarrolló el taller?

Para dar comienzo al taller, se presentó el equipo de psicología y el plan de trabajo en el marco de la propuesta del EFI, así como la actividad planificada. Se llevaron a cabo dos actividades. La primera consistió en una dinámica rompe hielo denominada «Presentación en ronda». A través de una estrategia lúdica, se pidió a los/las presentes dar un paso al frente ante afirmaciones con las que estuvieran de acuerdo, como, por ejemplo: «Consideran importante la educación emocional en niños y niñas»; «Les favoreció el tiempo compartido en casa durante la pandemia»; «Admiten verse sobrepasados en determinadas situaciones de crianza». Esto permitió conocer aspectos personales y propiciar un momento distendido que además posibilitó el reconocimiento mutuo entre las distintas familias.

La segunda dinámica consistió en la conformación de subgrupos y la entrega de una pregunta a cada equipo con el fin de problematizar aspectos de la crianza. Se brindó a cada uno de los subgrupos diez minutos para debatir, reflexionar y formular una breve respuesta a dichas preguntas asignadas. Luego se invitó a compartir con el resto acerca de lo conversado.

Las preguntas utilizadas en esta instancia fueron formuladas de acuerdo a lo recogido por el equipo de psicología de 2021 a través de una encuesta en línea realizada antes a las familias. Dicha encuesta tenía por objetivo obtener datos generales acerca de la crianza en contexto de pandemia, así como de cuestiones relacionadas con el acceso a la educación en la virtualidad.

En cuanto a los resultados obtenidos, se refleja que, del total de respuestas registradas, el mayor porcentaje equivalente a un 44,6 %, respondió que considera «bastante» el nivel de demanda que sintieron respecto a la crianza en pandemia (véase figura 1). De igual modo, durante el intercambio generado en el taller, las familias destacaron como positivo y necesario el hecho de poder contar con redes de apoyo para la crianza. Otro ítem de la encuesta preguntaba respecto a la percepción de la afectación en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en la pandemia. Ante esto, la mayoría de las familias afirmaron con un 45,2 % que estaban «algo de acuerdo» con que se había visto afectado (véase figura 2).

Figura 1. Sistematización de respuestas de la encuesta en línea realizada por el equipo de Intervenciones Psicosocioeducativas 2021, FP, Udelar.

¿Cuál es el nivel de demanda que sienten como familias con respecto a la crianza de su/s hijo/s e hijas en pandemia?

83 respuestas

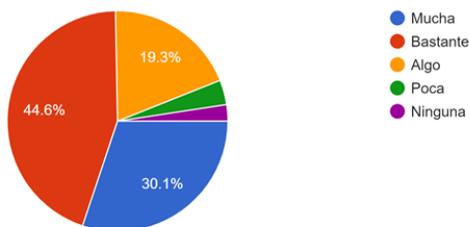
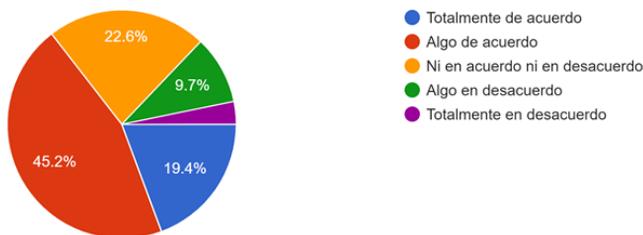


Figura 2. Sistematización de respuestas de la encuesta en línea realizada por el equipo de Intervenciones Psicosocioeducativas 2021, FP, Udelar.

En qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación: La pandemia afectó el desarrollo socioemocional de mi hijo/hija.

31 respuestas



En consecuencia, las preguntas que se incluyeron en el taller con familias fueron las siguientes: ¿Cómo definirían qué son las emociones? ¿Cuáles son las emociones que consideran que niños y niñas identifican? ¿Se vio afectada la vida cotidiana familiar durante el contexto de pandemia? ¿De qué manera? ¿De qué manera acompañan a niños y niñas en situaciones en las que las emociones les pueden desbordar? ¿En qué oportunidades suelen preguntar a niños y niñas cómo se sienten? ¿Consideran que contribuyen a que niños y niñas aprendan sobre emociones y a regularlas? ¿Cómo? ¿Cómo entienden ustedes el relacionamiento de estos con sus pares en el jardín? ¿Consideran que el desarrollo socioemocional de niños y niñas se vio afectado durante este proceso de pandemia? ¿En qué aspectos de la vida cotidiana pueden visualizarlo? ¿Cuáles son las emociones que con más frecuencia experimentaron durante la exhortación al confinamiento en sus hogares? ¿En qué sentido afirmaron en la encuesta sentirse desbordadas respecto a la crianza en el tiempo de confinamiento?

A través de estas preguntas y la puesta en común de las respuestas elaboradas, desde el equipo de psicología se buscó vincular las apreciaciones de las familias con las recogidas previamente de los talleres con niños y niñas. Para ello, el equipo expuso expresiones textuales de niños y niñas que daban cuenta de las emociones y sensaciones vivenciadas en la pandemia. Dicha estrategia fue catalogada por las propias familias como «enriquecedora», en tanto mencionaron que «posibilitó el acercamiento a otro ámbito de expresión, como lo es el espacio educativo».

Como resultado, el taller implicó la apertura de un espacio de reflexión y aprendizajes bidireccionales entre el equipo y las familias, que permitió exponer las múltiples aristas que conforman el desarrollo integral de niños y niñas. Esta experiencia de intercambio habilitó la posibilidad de introducir aspectos diarios catalogados como «importantes» en la cotidianidad de la crianza. Algunas de las frases registradas del encuentro aluden a la importancia de involucrar el reconocimiento de las emociones en diversas situaciones. A modo de ejemplo, algunas familias se refirieron al «miedo al contagio y la dificultad para explicar qué era el covid» como una de las mayores preocupaciones transitadas. Otras familias plantearon los «cambios de comportamiento observados respecto a lo habitual» y en consonancia la identificación de una prevalencia de «emociones extremas», tales como «enfado o excitación» en niños y niñas. A partir de esto, se invitó a repensar la forma en que se les acompaña y la manera en que se ponen los límites. Ello permitió que en el intercambio surgieran algunas estrategias como ser en voz de los participantes: «mantener una comunicación fluida»; «escucharlos»; «preguntarles a diario cómo se sienten»; «darles su espacio, respetar»; «respiración»; «darles seguridad»; «ponerse a su altura»; «mirarse a los ojos»; «mucho paciencia y autocontrol», entre otras.

## Análisis de la experiencia

Participar de instancias preprofesionales, siendo estudiantes de la Universidad de la República y participantes de EFI, implica la necesidad de poner en práctica la capacidad de análisis crítico frente a situaciones o experiencias de las cuales se es parte. En ese sentido es que cada actividad realizada en el marco de una intervención implica un intercambio y una reflexión acerca de los aspectos que acontecen, con el fin de dilucidar las diferentes ópticas, voces y sentires sobre la que se asienta y construye cotidianamente la sociedad.

El taller llevado a cabo brindó la posibilidad de acercamiento entre el equipo de psicología y las familias de niños y niñas, al mismo tiempo que favoreció el reconocimiento mutuo entre las familias, brindando la oportunidad de que intercambiaran respecto a los desafíos en común que implica la crianza y la educación de niños y niñas.

Con el fin de profundizar en los contenidos trabajados en el taller, en el siguiente apartado se pretende hacer un análisis de las temáticas abordadas: desarrollo socioemocional, relación entre pares, vínculo entre el jardín y las familias, y las afectaciones que trajo consigo el contexto de pandemia.

Respecto al desarrollo socioemocional, en el entendido de que el vínculo con un otro y el entorno representan una de las mayores dificultades expresadas debido al distanciamiento social, desde el equipo de psicología se resolvió dar a la temática de las emociones un lugar prioritario en la intervención con base en las evidencias generadas y en consonancia con una de las líneas de trabajo desarrolladas desde el rol de la psicología que promueve este EFI.

Durante el intercambio, el énfasis estuvo puesto en la importancia de que niños y niñas puedan expresar sus emociones como forma de promover hábitos de vida saludables, que impactan positivamente en el desarrollo, así como también en la necesidad de que las personas adultas que se encargan de la crianza puedan también exteriorizar sus propias emociones y que puedan compartirse en familia (García Alonso y Román Sánchez, 2005; Richaud de Minzi, 2005; Bisquerra *et al.*, 2012).

Con relación a la temática de las emociones, es interesante destacar el conocimiento en general que pudo observarse en las familias. Estuvieron de acuerdo en la importancia de escuchar, sostener e intentar comprender las emociones y el detrás de determinados comportamientos. A modo de ejemplo, una mamá menciona: «A veces le pregunto cómo se siente cuando ya está enojado... se guarda las emociones y, cuando nos sentamos en la mesa a comer, expresa todo junto». Esto da cuenta de que, hoy en día, aspectos asociados al desarrollo socioemocional implicado en la atención y los cuidados en la primera infancia son temáticas relevantes para sus referentes. No obstante, es interesante destacar la capacidad de los adultos referentes de reconocer las dificultades que presentan a la hora de nombrar sus emociones y de poner en palabras lo que sienten. Este aspecto se vio reflejado en el taller al momento

de proponerles a las familias hablar de sus emociones. Allí compartían sensaciones sobre la pandemia sin nombrar las emociones que transitan, por ejemplo, una madre mencionó haberse sentido como en el «posparto», si bien en su relato hizo alusión a sentirse sobrepasada, en ningún momento mencionó una emoción en específico.

Respecto al quehacer de las referentes en su rol de sostén, cabe mencionar una de las consultas de un padre hacia el equipo de psicología: «¿Qué se puede hacer cuando los niños hacen berrinches?».

De esta mención surgen varias interrogantes que representan una preocupación para las familias en la actualidad. Por un lado, lo que expresan niños y niñas a través de los «berrinches», y, por el otro, lo que implica respecto a la puesta de límites desde la crianza. A partir de ello, se pudo reflexionar sobre la crianza respetuosa (Mantilla, 2019) y la importancia de acompañar al niño/a en los momentos de desborde emocional, de validar sus emociones y ayudarlo a identificar y expresar con palabras lo que está sintiendo. En consecuencia, se compartieron herramientas por parte de las familias y del equipo de psicología sobre cómo identificar las diferentes emociones, para poder transmitirlos de maneras más saludables. Hablar, escuchar y generar espacios donde expresar lo que se siente ante diferentes situaciones y vivencias resulta imprescindible para disminuir situaciones de desborde. Dicha estrategia no apunta solo a intervenir en momentos de desbordes, sino también en el devenir de la cotidianidad.

Esto exige sensibilidad del cuidador/a a la hora de reconocer las emociones del niño o la niña y de transmitir herramientas para tolerar las situaciones complejas. Durante la etapa de la primera infancia, resulta más difícil la expresión a través del lenguaje hablado y, muchas veces, el cuerpo y la conducta son la vía de expresión primaria. En tal sentido, estas situaciones ponen en juego la puesta de límites.

Desde el enfoque de la intervención se plantea, en consonancia con María Lorena Echeverría (2011), transmitir la idea del límite como cuestión necesaria, en tanto su concepción es interpretada como aquello que da forma y que contiene, representando la capacidad del adulto de sostener y demostrar interés a través del cuidado. Actualmente se habla de crianza respetuosa, que implica sostener, en lugar de limitar desde una asimetría de poder. Por el contrario, recurre a recoger las voces y los sentimientos de niños y niñas, con el propósito de impulsarlos en su desarrollo. Se define la crianza respetuosa como «un estilo de cuidado y educación sensible basado en el respeto, la disponibilidad, la calidez afectiva, el contacto físico constante e incondicional, la comunicación empática, la comprensión hacia la niña y el niño y la protección de sus derechos», que trae implicado un «desaprendizaje de antiguos conceptos y patrones basados en el autoritarismo y la violencia» (Gonzalo citado en González Coto y Sáenz Cubillo, 2020 p. 6).

Siguiendo con la temática, otra de las cuestiones planteadas por las familias refiere a la falta de formación en el área de la educación emocional que presentan los y las profesionales del ámbito educativo; una madre mencionó: «Los maestros no tienen

formación en educación emocional». Dicha crítica no deviene de una mirada despectiva, sino que invita a repensar la formación educativa actual, así como la necesidad de incorporar y profundizar en herramientas para el abordaje de las emociones.

Respecto a los desafíos en la crianza —que se vieron acentuados en el confinamiento—, una mamá mencionó lo siguiente: «Me sentí como en el posparto». A partir de ello, se intercambió acerca de la importancia de contar con redes de apoyo, organizar y delegar tareas entre los distintos integrantes de la familia para reducir los niveles de estrés y evitar situaciones en las que referentes familiares puedan sentirse desbordadas.

A lo largo del taller, resultó necesario expresar en palabras las preocupaciones, las emociones y los sentimientos que atraviesan la crianza de niños y niñas. Si bien la temática de la pandemia constituyó un pilar en su narrativa, la amplitud de lo conversado la trascendió. Una frase expuesta durante el taller refleja lo mencionado: «Me siento desbordado en la crianza».

En consonancia con lo anterior, surge analizar este aspecto en relación con la asistencia al taller. En el turno matutino se observó una participación equitativa de varones y mujeres, pero en el turno vespertino se observó una asistencia mayoritaria de mujeres. Esto podría relacionarse con el hecho de que históricamente —y aún en la actualidad— las mujeres se han encargado de la crianza de niños y niñas (Baeza, 2000), y las desigualdades de distribución de los cuidados que presenta el contexto social actual (Smaldone, 2017).

Respecto a la crianza, hay avances para que se dé en forma más compartida e igualitaria, aunque aún se debe continuar trabajando socialmente para llegar a una crianza plenamente equitativa, en la cual no tenga peso el género, sino el vínculo de la persona con el niño o la niña.

Si bien sigue siendo un aspecto naturalizado, en la actualidad comienza a hacerse cada vez más visible la necesidad de establecer corresponsabilidades en la crianza y los cuidados. La participación de varones en estos aspectos comienza a hacerse presente, pero aún son las mujeres quienes asumen en gran medida estas tareas. Siguiendo en esta línea de análisis, podemos decir que la crianza no debe ser una tarea en solitario, sino que se vuelve necesaria la existencia de redes para las crianzas y los cuidados.

En cuanto al vínculo familias-jardín, el motivo de debate y reflexión estuvo vinculado a los cambios producidos en la comunicación como consecuencia del confinamiento. Antes la comunicación y el intercambio entre el jardín y las familias eran reconocidos por tener un vínculo cercano y abierto al diálogo, lo cual se vio notoriamente afectado debido a las implicancias del contexto, aspecto reflejado en los comentarios de las familias: «No tenemos contacto con lo que pasa dentro del jardín».

Este punto fue reconocido como una preocupación compartida por parte del conjunto de actores (directora, maestras y auxiliares) del jardín. A pesar de las restricciones consecuentes a la pandemia, previo al taller la institución se esforzó para implementar otras vías

de diálogo y comunicación con las familias. La directora del centro mencionó: «Todas las maestras hacen Zoom una vez por semana, entonces favorece el vínculo, para que no se olviden y sepan que estamos acá en el jardín. Lo hacemos en el jardín mismo, entonces ellos ven y no se olvidan». Por tanto, a modo de dar continuidad al vínculo, se gestionó la posibilidad de llevar adelante este encuentro presencial en un espacio amplio, acorde a la cantidad de personas y a los requerimientos sanitarios impuestos por el Ministerio de Salud Pública. Como ya se mencionara, la concreción de dicho lugar se llevó a cabo mediante las redes vinculares que mantiene el jardín con la comunidad, en un espacio de la Udelar que cumplía con las medidas necesarias para organizar una actividad de esta índole. Se destaca la gestión, ya que esto da cuenta de la preocupación del colectivo docente de poder ofrecer esta instancia y la capacidad de activar los vínculos comunitarios, que siempre, pero más aún en un contexto de emergencia, son necesarios y son parte de los objetivos institucionales.

En el taller las familias mencionaron la necesidad de encuentros que permitan el intercambio y la devolución de las docentes acerca de los procesos de niños y niñas por su tránsito en el jardín: «Ahora solo dejamos a los niños en la puerta del jardín, antes entrábamos y hablábamos con la maestra». En este sentido, las familias valoraron el trabajo realizado desde nuestro lugar; los comentarios de niños y niñas recolectados a través de estos talleres permitieron a las familias acercarse a lo que sienten y viven los infantes, necesario para la complementación de la atención al cuidado y a la educación de niños y niñas de manera compartida.

Respecto al relacionamiento entre pares, las familias reflexionaron acerca de los cambios que habían notado en niños y niñas a raíz del confinamiento. El hecho de no poder jugar con sus compañeros, de no poder visitar familiares, ir a la plaza, ir a los cumpleaños provocó ansiedades y vivencias donde el enojo, el miedo y la tristeza fueron las emociones predominantes y se vieron expuestas en diferentes comportamientos: «Lo noté con mucha ansiedad».

En consonancia, el equipo de psicología destacó el miedo y la tristeza como las emociones más frecuentes en los relatos de niños y niñas. La conjugación de ambas visiones permite vislumbrar cómo niños y niñas se esfuerzan por transmitir de alguna manera lo que sienten, lo que les pasa y, por lo tanto, refuerza la importancia de promover la identificación y la expresión de las emociones.

## Reflexiones finales

### ¿Qué implica repensar y copensar la atención y la educación en primera infancia?

Se considera que la presencialidad del taller fue un desafío que resultó muy beneficioso para las familias y la institución, ya que no solo favoreció el acercamiento entre

ambas, sino que las familias pudieron tener un espacio de reflexión, orientación y acompañamiento a través de una escucha activa que facilita la creación de lazos y redes de contención necesarias para la crianza.

Desde el equipo, las intervenciones de las familias fueron evaluadas como positivas y enriquecedoras, en tanto denotan el interés que existe en aspectos relacionados al cuidado y la atención integral en la primera infancia. A partir de las respuestas y el intercambio generado, se evidencia que la temática de las emociones les convoca e interroga. Los relatos planteados dieron cuenta de ciertas interrogantes que se presentan frente al enojo y los límites como temáticas con mayor complejidad en su gestión.

En cuanto a la instancia formativa para las estudiantes de psicología que coordinaron el taller, se logró avanzar en la integración del perfil de la propuesta del rol de la psicóloga trabajando desde una modalidad preventiva en el ámbito de la educación inicial. A su vez, desde los principios de la extensión universitaria, en el ser copensadores con las familias y el personal del centro educativo de las situaciones generadas en el marco de la pandemia en la atención y educación de la primera infancia.

Con relación al trabajo interdisciplinario, se logró reforzar el trabajo conjunto del equipo de psicología y el colectivo docente, afianzando el vínculo familias-jardín, resignificando su importancia para afrontar las exigencias y los desafíos, incrementados en el marco de la pandemia. Cabe destacar que al inicio de este 2022, en las reuniones iniciales con las familias del jardín, se ha preguntado por la continuidad del trabajo con el equipo de psicología, lo que da cuenta de la valoración por lo realizado.

«... para educar y criar a un niño saludable, que desarrolle su mejor potencial, es imprescindible contar con padres y educadores sensibles, con herramientas emocionales para sostener la crianza» (López Rodríguez, 2019).

## Referencias

- AGUIRRE, M., AKAR, A., ANGERIZ, E., BLANCO, F., CARBAJAL, S., CUEVASANTA, D.,... ZEBALLOS, Y. (2021). Prácticas integrales en contexto de pandemia en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. En E. Viera, B. Weisz, M. N. González, D. Díaz, N. Chiarino, G. Lamas y P. Silva (Eds.), *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por covid-19*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República. Recuperado de [https://psico.edu.uy/sites/default/pub\\_files/2021-10/Libro\\_extensi%C3%B3n.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2021-10/Libro_extensi%C3%B3n.pdf).
- BAEZA, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Jornadas interdisciplinarias de instituciones de promoción social, educación y salud*, Ministerio de Cultura y Educación, Ministerio de Bienestar Social, Gobierno de la Provincia de la Pampa, Santa Rosa. Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/4538/1/1200-4242-1-PB.pdf>.
- BERASATEGI, N., IDOAGA, N., DOSIL, M., EIGUREN, A., PIKAZA, M., y OZAMIZ, N. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el covid-19. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://bit.ly/3r5IdUE>.

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- BISQUERRA, R., PUNSET, E., MORA, F., GARCÍA-NAVARRO, E., PÉREZ-GONZÁLEZ, J., y PLANELL, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- CALDERÓN RODRÍGUEZ, M., GONZÁLEZ MORA, G., SALAZAR SEGNINI, P., y WASHBURN MADRIGAL, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones. Manual de Educación Emocional*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. mica. Recuperado de [http://www.memria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf).
- CASTRO, T. (2020). El fortalecimiento familiar y de la educación en el contexto covid-19. *Padres y Maestros*, (384), 57-63. Recuperado de <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.009>.
- CEIBAL (2021, marzo 1). *¿Qué es CREA?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hef8yno1df4>. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD (CRC) (2020). *CRC Covid 19 Statement*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/covid-19>. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>
- ECHEVERRÍA, M. L. (2011). Vicisitudes del desarrollo infantil, límites parentales y conceptualización de caso. *Revista de la Asociación de Psicoterapia de la República Argentina*, 2, 1-14. Recuperado de <https://apra.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/VICISITUDES-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-LIMITES.pdf>.
- ETCHEBEHERE, G., CAMBÓN, V., DE LEÓN, D., ZEBALLOS, Y., SILVA, P., y FRAGA, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, D., y DUARTE, A. (2016). La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 80-87. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/81>.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, R., SILVA, F., FERNÁNDEZ, D., y 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), 8-35. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772>.
- FEDERICI, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- GARCÍA ALONSO, J., y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- GONZÁLEZ COTO, M., y SÁENZ CUBILLO, N. (2020). Crianza respetuosa: hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Estudios*, (41), 428-450. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>.
- GONZÁLEZ-CUBERES, M. T. (1988). *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada.
- HORTIGÜELA-ALCALÁ, D., PÉREZ-PUEYO, A., LÓPEZ-AGUADO, M., MANSO-AYUSO, J., y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2020). Familias y docentes: garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. Recuperado de [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_019doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_019doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019).

- LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. (2019). *Los primeros 1000 días del bebe*. Barcelona: Planeta.
- MANTILLA, M. J. (2019). Cuerpos, niñez y crianza: cartografías corporales de la infancia en el modelo de crianza respetuosa en Argentina. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 4(1), 36-50.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (OMEP) (2020). *Declaración pública de OMEP Uruguay*. Recuperado de <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERA-INFANCIA.pdf>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation*. Recuperado de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- RICHAUD DE MINZI, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- SALINAS-QUIROZ, F., MORALES-CARMONA, F. A., JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M. C., CARBONELL, O. A., POSADA, G., y DE CASTRO, F. (2015). Educación Inicial de Base Segura: indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133944230009>.
- SUÁREZ, P. A., y VÉLEZ, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- SMALDONE, M. (2017). El trabajo doméstico y las mujeres. Aproximaciones desde la teoría de género, los feminismos y la decolonialidad. *Revista Feminismos*, 5(2-3), 71-84. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8563/pr.8563.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8563/pr.8563.pdf).
- TONUCCI, F. (2020). El error fundamental de este tiempo fue no escuchar a los niños. *Otras Voces en Educación*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362707>.
- TRENCHI, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Montevideo: Unicef Uruguay. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/3002>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- UNICEF (2020). *Derechos de la infancia y Covid-19. Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Ciudades amigas de la infancia*. Madrid: Unicef España. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-opportunidades-gobiernos-locales/>.
- URUGUAY (2020). *Medidas del gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (covid-19) en materia de educación*. Recuperado de <https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-o>.