


Cita bibliográfica: Veas Flores, A., Grau-Rengifo, M.O. y Alamo Anich, N. (2024). Estudiar remoto de emergencia en la pandemia por Covid-19 desde la mirada de niños(as) de familias migrantes y profesionales de la educación: un estudio exploratorio en la Región Metropolitana de Chile. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 286-309. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.24998>

Estudiar remoto de emergencia en la pandemia por Covid-19 desde la mirada de niños(as) de familias migrantes y profesionales de la educación: un estudio exploratorio en la Región Metropolitana de Chile

Remote emergency education during the COVID-19 pandemic from the perspective of migrant family children and education professionals: an exploratory study in the Metropolitan Region of Chile

ALICIA VEAS FLORES

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
afveas@uc.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4286-5363>


MARÍA OLAYA GRAU-RENGIFO

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
mograu@uc.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0892-0795>

NICOLLE ALAMO ANICH

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
nalamo@uc.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-3826-1455>

Resumen

Introducción. La pandemia por COVID-19 interrumpe la educación presencial y de manera abrupta obliga a los sistemas educativos a transicionar hacia la educación remota de emergencia (ERE). En este modelo educativo se observan diversos efectos negativos, entre ellos el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes y las barreras para acceder a la educación para quienes están en situación de

Abstract

Introduction. The COVID-19 pandemic forced the education system to abruptly transition from in-person classes to emergency remote education (ERE). ERE has various negative effects, including low levels of learning and barriers of access to education for vulnerable groups, among which migrant children. **Methodology.** Qualitative study of an exploratory descriptive nature. Semi-structured

Recibido: 12/04/2023

Aceptado: 20/03/2024



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

vulnerabilidad, considerando en dicho grupo a la niñez migrante. *Metodología.* Estudio cualitativo de tipo descriptivo exploratorio. Se realizaron entrevistas semiestructurada a 26 estudiantes de entre 6 y 11 años de edad, y a 6 profesionales de la educación. El objetivo es reconstruir la experiencia de estudiar de manera remota de emergencia (ERE) durante los años 2020-2021, desde la subjetividad de estudiantes de familias migrantes y profesionales de la educación pública. *Resultados.* La transición hacia la ERE para los estudiantes y profesores fue sumamente compleja. Muchos niños(as) migrantes debieron estudiar en condiciones que no eran óptimas, lo que es debido a fenómenos como el hacinamiento y la brecha digital. Por otro lado, según los profesores, en muchos casos hubo un bajo nivel de apoyo familiar, producto de la necesidad de trabajar para subsistir y también por el bajo nivel de escolaridad de los familiares. Así también, se observó que los profesionales entrevistados prestaron un importante apoyo a sus estudiantes, el cual tuvo un carácter pedagógico, pero también de acompañamiento. *Discusión.* La escuela cumple una función crucial como espacio de socialización para niños(as) migrantes, quienes aprenden en la escuela a interactuar con otros grupos que difieren en tradiciones, costumbres o creencias. El proceso de aprendizaje en los escenarios presenciales permite conocer las distintas realidades de los estudiantes, y posibilita que los profesores reconozcan los trastornos que afectan el aprendizaje de los estudiantes. A raíz de la ERE, la evidente pérdida de aprendizaje en estudiantes, que es tan aguda como generalizada, vislumbra que la presencialidad es un elemento insustituible para contrarrestar los efectos del deterioro en el ritmo de aprendizaje. Esta situación es especialmente preocupante si se considera además el importante papel que puede ocupar la escuela en la adquisición de herramientas de un/a niño(a), las cuales determinan gran parte de las trayectorias de vida. Frente a lo anterior, para fortalecer el compromiso escolar, y promover la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes, es clave el apoyo de profesores y sus familias. *Conclusiones.* Este periodo ha sido uno de los más desafiantes para la política educacional chilena. En lo relativo a la población migrante, y más allá del contexto de pandemia, que no hizo más que develar una realidad que había permanecido oculta, se requiere el desarrollo de políticas educativas con énfasis en la interculturalidad, junto con un trabajo interdisciplinario y en red, que fortalezca el involucramiento de las familias en las trayectorias educativas de sus hijos(as). Y en esto el Trabajo Social tiene mucho que aportar, trabajando tanto a nivel de prevención como de intervención en la exclusión educativa y en una posible deserción escolar de la niñez migrante.

Palabras clave: educación remota de emergencia (ERE); educación escolar; COVID-19; niñez migrante, experiencias educativas.

interviews were conducted with 26 students aged between 6 and 11 years, and 6 education professionals. The objective was to reconstruct the experience of studying remotely in an emergency (ERE) over the 2020-2021 period, based on the subjective perspectives of students from migrant families and public education professionals. *Results.* The transition to ERE was complex for students and teachers. Many children had to study in non-optimal conditions, owing to phenomena such as overcrowding and the digital divide. On the other hand, teachers observed that the children often received little support from their families, because of the need to work to survive and also because of the family members' low educational levels. Moreover, the professionals interviewed showed they provided substantial support to their students, in terms of both pedagogy and accompaniment. *Discussion.* The school fulfills a pivotal function as a socialisation space for children. Indeed, at school, they learn to interact with other groups with different traditions, customs or beliefs. The learning process in face-to-face settings sheds light on the students' various realities, and allows teachers to recognise the disorders affecting student learning. As a result of the ERE, student learning levels clearly dropped. The loss was both acute and widespread, thus showing that in-person attendance is irreplaceable as it allows to counteract the effects of a deterioration in the pace of learning. The situation is especially worrying given the important role that school can play in a child's acquisition of competencies, which in turn determines a large part of life trajectories. Based on the above, teacher and family support is key to strengthen school commitment and to promote students' permanence in the educational system. *Conclusions.* The COVID crisis period has been one of the most challenging in the field of Chilean educational policy. Regarding the migrant population, the COVID-19 context merely revealed a reality that had remained hidden. Beyond the pandemic, it is necessary to develop educational policies that emphasize interculturality and to conduct interdisciplinary and network-based initiatives which strengthen the involvement of families in the educational trajectories of their children. Social Work can make a significant contribution in this regard, through interventions and the prevention of educational exclusion as well as possible school dropping out.

Keywords: emergency remote teaching; school education; COVID-19; migrant family child, educational experiences.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19 ha implicado una situación de desastre en términos sociales y biológicos (Aguilar, 2020), que ha golpeado con mayor gravedad y desolación a las poblaciones migrantes (Orcutt et al., 2020). Esto se explica por las dificultades que dichas poblaciones experimentan al momento de acceder a medidas de prevención y tratamiento, debido a la falta de información y conocimiento, la discriminación y la marginación (Orcutt et al., 2020).

Esta vulnerabilidad estructural se agudiza en aquellas personas migrantes que se encuentran en situación irregular y también en quienes viven en situación de pobreza (Thomas, 2016). Dentro de dichos grupos, la situación de vulnerabilidad puede agravarse aún más en niños(as), quienes se ven expuestos en mayor medida a procesos de exclusión y marginación social (Cabieses et al., 2020).

Dentro de las causas, se entiende que la medida de confinamiento obligatorio como respuesta a la pandemia impide que las madres y padres migrantes puedan salir a trabajar para solventar sus hogares y es así como el cuidado de la salud se hace incompatible con la subsistencia (Pavez et al., 2020), por lo tanto, «es esperable que se generen situaciones de mayor vulnerabilidad en la niñez migrante y esta se vea más empobrecida producto de la crisis» (Pavez et al., 2020, p. 259). Es en este marco que la niñez migrante es más vulnerada, ya que padece gravemente el confinamiento, que se agudiza en circunstancias de hacinamiento, pobreza, hambre, estigmatización y precariedad y, además, se dificulta la realización del acto más natural del desarrollo humano: jugar (Pavez et al., 2020).

Además de lo anterior, el impacto de la crisis sanitaria ha sido aún mayor en los niños(as) de familias migrantes, por la precariedad social que muchos padecen junto a sus familias, por las dificultades de acceso a educación, por la eventual situación migratoria irregular que pudieran tener (ellos y sus familias) y porque se encuentran, en situación de doble vulnerabilidad, quedando expuestos a un mayor riesgo de ver afectado su bienestar psicosocial (vulnerabilidad social y salud mental) (Grau-Rengifo et al., 2021).

Es evidente que las consecuencias de la crisis sanitaria han superado el campo de la salud, repercutiendo en diferentes esferas del espacio social (Ahmed et al., 2020), siendo el ámbito educativo uno de los campos más afectados por la pandemia, que vio amenazado el funcionamiento del sistema escolar (Quiroz, 2020). UNESCO estima que, a raíz de la pandemia, 1.725 millones de niños(as) y jóvenes en todo el mundo han visto afectado

su proceso de aprendizaje, cifra que corresponde al 90% de los niños(as) en el planeta (UNESCO, 2020). En este contexto los países implementaron dos campos de acción principales: I. Modalidades de educación remota, mediante una diversidad de formatos y plataformas; II. Atención a la salud y bienestar integral de estudiantes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

Es por esto que se considera la pandemia como un «experimento natural» para los sistemas educativos, dado que alteró las variables que afectan a los ámbitos de la vida social, generando condiciones y situaciones imprevistas como el cierre de las escuelas (Moreno y Gortazar, 2020). En efecto, los niños(as) quedaron confinados en sus hogares, sin posibilidad de desplazarse, socializar, jugar, realizar actividades con personas de su misma edad y asistir a las escuelas (Jorge, 2021), lo cual afectó especialmente a niños de familias vulnerables, considerando dentro de dicho grupo a niños(as) migrantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020)¹.

Y es que pese a las expectativas que se tiene del acceso a la educación de niños(as) migrantes, se afirma que previo a la pandemia ya existían, dentro del sistema escolar chileno, tensiones problemáticas en torno a la escolarización del estudiante migrante (Salas et al., 2017), y aquellos nudos críticos se vieron aumentados y alterados debido a la crisis sanitaria, periodo en el que también se vio un aumento de las brechas sociales, la segregación y la xenofobia (Tijoux, 2020).

El estudio que se presenta en este artículo se centró en explorar las percepciones de niños(as) migrantes y profesionales de educación sobre la experiencia de adaptarse a la educación remota de emergencia, considerando sus vivencias educativas durante el confinamiento de los años 2020 a 2021, haciendo especial énfasis en los desafíos presentes durante el periodo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y diseño

Para realizar este estudio se requirió de una metodología sensible culturalmente para aproximarse a la realidad de los estudiantes y profesionales de la educación, relevando a través de los relatos su posición como sujetos de conocimiento. Se eligió el enfoque cualitativo en función de dar sentido y

1 OCDE (11 de agosto de 2020). *Combating COVID-19's Effect on Children*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-COVID-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>

aproximarse a la significación que puedan realizar las personas sobre ciertos fenómenos en sus contextos naturales (Denzin y Lincoln 1994). El estudio fue de tipo descriptivo-exploratorio; descriptivo en cuanto al uso de la definición, descripción y análisis de los datos recopilados (Balboa, 2018), y exploratoria ya que lo que se pretendió fue «examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes» (Cazau, 2006, p. 26).

2.2. Procedimiento y análisis de datos

La técnica de recolección de información fue la entrevista semi-estructurada con guion temático (Bodgan y Taylor, 1987; Flick, 2007). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 minutos, y se indagó en las experiencias de estudiar de manera remota de niños y niñas de familias migrantes de escuelas públicas en la Región Metropolitana. Así también, se ahondó en las percepciones que tienen los profesionales sobre las repercusiones del COVID-19 en las experiencias educativas de sus estudiantes. El análisis de datos fue mediante la inducción analítica, que consiste en la construcción de vínculos claves entre las afirmaciones empíricas recabadas. Mediante este tipo de análisis, se buscaron patrones de generalización entre casos, en lugar de generalizar de un caso a otro o de un contexto a otro (Wittrock, 1989). Dicho patrón de generalización se obtiene mediante el reconocimiento de manifestaciones semejantes, paralelas, de un mismo fenómeno (Schettini y Cortazzo, 2015).

2.3. Participantes

La muestra constó de 27 niños y niñas migrantes o hijos(as) de familias migrantes de entre 6 y 11 años y que al momento de ser entrevistados(as) residían en Chile hace al menos un año (ver Tabla 1). Todos(as) los(as) entrevistados(as) eran estudiantes de escuelas públicas de la Región Metropolitana, que al año 2021 concentraba el 61,3% de las personas migrantes en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021)².

2 Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (Chile). (2021). Estimación de población extranjera en Chile 2021. <https://tinyurl.com/yh4vwpje>

Tabla 1. Muestra de niños(as) entrevistados(as).

Caso	País de origen del niño(a) y/o familia	Sexo	Edad
Estudiante 1	Colombia	Niña	10
Estudiante 2	Venezuela	Niña	9
Estudiante 3	Venezuela	Niña	6
Estudiante 4	Haití	Niña	8
Estudiante 5	Haití	Niño	9
Estudiante 6	Perú	Niño	8
Estudiante 7	Bolivia	Niña	11
Estudiante 8	Bolivia	Niña	9
Estudiante 9	Venezuela	Niña	7
Estudiante 10	Venezuela	Niña	8
Estudiante 11	Perú	Niña	8
Estudiante 12	Venezuela	Niña	8
Estudiante 13	Venezuela	Niña	10
Estudiante 14	República Dominicana	Niño	9
Estudiante 15	Perú	Niña	10
Estudiante 16	Perú	Niño	9
Estudiante 17	Perú	Niño	6
Estudiante 18	Venezuela	Niña	10
Estudiante 19	Colombia	Niño	11
Estudiante 20	Perú	Niña	8
Estudiante 21	Perú	Niño	10
Estudiante 22	Bolivia	Niña	9
Estudiante 23	Haití	Niño	8
Estudiante 24	Perú	Niña	9
Estudiante 25	Venezuela	Niña	8
Estudiante 26	Bolivia	Niño	10
Estudiante 27	Venezuela	Niña	6

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se consideró la participación seis profesionales de la educación que trabajaban en escuelas públicas de la Región Metropolitana y que fueron entrevistados durante el 2022 (en el retorno a clases presenciales). Se realizó un muestreo intencionado (Flick, 2007), en que se seleccionó a

profesionales con los siguientes criterios: I. Ser profesor de estudiantes entre 6 a 11 años; II. Haber realizado clases en alguna de las escuelas en que estudiaban los niños(as) entrevistados(as); III. Haber trabajado en el establecimiento durante los años 2020 y/o 2021; y IV. Tener experiencia de trabajo con estudiantes de familias migrantes entre los 6 a 11 años de la escuela (ver Tabla 2). Cabe señalar que tanto para los niños(as) entrevistados(as) y sus adultos responsables, así como para los profesionales, se utilizaron asentimientos y consentimientos informados para tener un manejo ético de los datos.

Tabla 2. Muestra de profesionales entrevistados.

Caso	Género
Profesor 1	Mujer
Profesor 2	Mujer
Profesor 3	Mujer
Profesor 4	Mujer
Profesor 5	Hombre
Psicólogo 1	Hombre

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados que surgen de las entrevistas realizadas a niños(as) y profesionales, que se organizan en los siguientes temas: I. Cómo afectó el confinamiento a los(as) niños(as) en su cotidianidad, donde destaca no poder realizar actividades recreativas y el distanciamiento de amistades y profesores; II. La experiencia de estudiar en ERE, donde se describen las principales dificultades observadas (disminución en los niveles de aprendizaje, bajo apoyo familiar, brecha digital, condiciones de habitabilidad), y también facilitadores (presencia de apoyo familiar y apoyo de profesores).

3.1. El confinamiento como obstáculo

En primer lugar, se observa que la pandemia afectó la cotidianidad de los(as) niños(as) ya que percibieron el confinamiento como un obstáculo para realizar actividades de disfrute y ocio:

Antes, todos los fines de semana salíamos, disfrutábamos el tiempo, para salir, para distraernos, íbamos a la piscina. Y desde que empezó la pandemia ya no salimos casi (...) Pasamos encerrados. (Estudiante 21, 2021)

Otra consecuencia fue la imposibilidad de salir a jugar al exterior con amigos(as):

(Antes de la pandemia) Íbamos al patio a jugar a la pelota (...) Jugaba con mis amigos, yo vivo en una pieza y como ahí viven niños también, salía a jugar con ellos. Cuando empezó la pandemia ya no podía salir para afuera, ni nada. (Estudiante 21, 2021)

Debido a la transición a la ERE, para los(as) niños(as) tampoco era posible interactuar y jugar con los(as) compañeros(as) en la escuela:

(Antes de la pandemia era) Divertido, sin mascarilla, nos podíamos abrazar, nos podíamos tocar, podemos jugar a todo, correr, saltar, y después de la pandemia, ahora es todo «aléjate». A mí se me hace difícil porque me encontré una amiga que no veo hace años, entonces yo como amiga no la podía abrazar, no la podía tocar, ni siquiera «Amiga aquí estás». Eso se me ha hecho difícil. (Estudiante 13, 2021)

Tal como se observa en el extracto anterior y los dos siguientes, para algunos(as) estudiantes el distanciamiento físico fue algo que marcó significativamente la manera de relacionarse con los(as) amigos(as):

Tienes que mantener distancia, ya no te puedes abrazar y muchas cosas más. (Estudiante 22, 2021)

Ya no podemos abrazar, ni coger la mano (...) Antes le hacía chócala³ y ahora con el puñito⁴, con el codo (Entrevistadora: ¿Y eso es por qué?) Por protocolo de la pandemia. (Estudiante 19, 2021)

Sobre esto último, una de las profesoras entrevistadas sostuvo que durante los años 2020-2021 sus estudiantes deseaban retornar a la presencialidad para retomar el contacto con los(as) compañeros(as):

Durante la pandemia solamente querían volver a clases. Decían: «Tía, ¿cuándo vamos a volver?», «Tía, hay colegios que ya están volviendo, ¿cuándo nosotros?», ellos estaban con muchas ganas de volver a clases. Pero yo también encuentro que es por una parte más de socialización, de estar con sus compañeros, con sus pares. Porque en las casas estaban solos, si es que no tenían un hermano o un primo que viviera con ellos. Yo tenía muchos estudiantes que son hijos únicos, y estaban solos. (Profesor 2, 2022)

Por otro lado, para los profesionales entrevistados(as) el confinamiento e instalación del modelo de ERE fue un desafío al momento de realizar clases y desarrollar vínculos con sus estudiantes:

3 Saludo en que se chocan las palmas de las manos.

4 Saludo con las manos empuñadas.

Nosotros en marzo volvimos a clases y dos semanas partiendo, conociendo a un grupo de niños, casi todos eran niños extranjeros (...) Tuve la oportunidad de conocerlos solamente dos semanas y comprenderás que es difícil generar un vínculo en dos semanas. Conocerlos a cabalidad fue muy complicado. Tuvo que ser todo a distancia, donde no estaba el contacto físico, no estaba el vernos todo el día, abrazarnos. La verdad fue un gran desafío comenzar la pandemia con un grupo de estudiantes extranjeros migrantes que no conocía. (Profesor 1, 2022)

Uno de los profesores reconoce que, pese a los esfuerzos realizados, no fue posible generar un vínculo con sus estudiantes debido al distanciamiento físico, producto del confinamiento:

Fue todo distante, uno trato de ser constante, de idear vínculos a distancia, sin embargo, es complejo. Por más que uno lo intente, no existe ese vínculo que existe, por ejemplo, en el interior de la sala, donde se da la conversación, los problemas, defectos observables y un sinfín de otras cosas más, yo diría relacionadas con las emociones que interpreta uno como profesor. Por más que uno lo trato de generar (el vínculo), en mis estudiantes por lo menos no se logró. (Profesor 5, 2022)

Frente a estas dificultades, en las escuelas se tomaron medidas para mantener el contacto con los estudiantes y sus familias, priorizando la prestación de apoyo y detección de necesidades sentidas por las familias por sobre lo estrictamente instruccional:

El director tomó la decisión de que ya no era tan importante lo pedagógico, pero sí que mantuviéramos el contacto con las familias (...) No perder el contacto con ellos, si necesitaban algo, si requerían de algún apoyo no solamente en mí, sino que en la familia en sí, entonces eso era nuestra de preocupación al inicio, de mantener siempre el contacto y debido a ese contacto permanente, ya ahí empezamos nuevamente con las materias, con las clases. (Profesora G, 2022)

3.2. *Adquisición de aprendizajes y apoyo de profesores*

El modelo ERE también afectó gravemente la adquisición de aprendizajes por parte de los(as) niños(as) entrevistados(as), quienes al no tener contacto directo con los(as) profesores, declararon no entender las tareas, ni la materia:

A mí me gustaba cuando tenía clase con las tías⁵, ahí saco mi cuaderno y la tía me explica todo y yo lo hago con la tía. No como ahora, que en la clase online tienes que cortar para hacer la tarea. (Estudiante 23, 2021)

5 Algunos entrevistados se refieren a sus profesoras como «tías».

Esta apreciación es también compartida por los profesores entrevistados, quienes detectaron el bajo nivel de aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el confinamiento:

Los aprendizajes vienen descendidos con la pandemia. O sea, dos años encerrados, no teniendo la interacción con el profesor necesaria para poder internalizar los aprendizajes de manera significativa. Venían con los aprendizajes más descendidos. (Profesor 2, 2022)

A propósito de esto, los(as) entrevistados(as) implementaron diversas estrategias para propiciar la adquisición de aprendizajes en sus estudiantes. Entre ellas se destaca la adaptación del horario de las clases a uno que fuese más cómodo para los(as) estudiantes y sus familias:

Yo tuve que cambiar mi forma de hacer las clases, las empezaba a hacer a las 18:00 de la tarde, porque a mí no me interesaba hacer clases a 2 o 3 niños que se pudieran conectar, sino que me importaba tener a la mayoría de ellos. Tuve que acomodarme al horario de ellos, no al mío. Todos mis compañeros hacían clases en la mañana, pero yo hacía después de las 18:00 horas. Y eso lo hice con una consulta a los apoderados, quienes en un 70-80% podían conectarse después de las 18:00 de la tarde. Por eso se tomó la decisión. (Profesora 2, 2022)

Así también, una de las profesoras realizó cápsulas de video con material didáctico que permitió a los estudiantes acceder al contenido de manera asincrónica:

Los estudiantes no tenían celulares o tablets para conectarse a las clases. Entonces trabajamos en forma de cápsulas, que se le mandaban al apoderado y él tenía que mostrárselo al niño, y hacían el trabajo. Ahora, igual fue desfogado todo eso (...) Se nos hizo muy complicado trabajar así. (Profesor 2, 2022)

La estrategia tuvo sus complejidades y es que pese a ser una herramienta que facilitó el acceso para los(as) estudiantes, no permitía un acompañamiento en simultáneo de los(as) profesores(as). Finalmente, una tercera estrategia que se destaca es la de realizar tareas al aire libre, para generar momentos de recreación y distracción de la rutina y confinamiento en los(as) estudiantes:

Una de las cosas que en mis estudiantes pude realizar, fue sacarlos de ese estado de normalidad, de rutina, de encierro, haciendo experimentos fuera de casa, para los cuales era obligación ir a la plaza. Hacer experimentos precisamente tenía ese objetivo, actividades recreativas para cambiar la rutina. No puede ser que te sientes a escuchar todo el rato a un profesor fome⁶, no corresponde. (Profesor 5, 2022)

6 «Fome» alude a aburrimiento.

3.3. Apoyo Familiar

Independiente de las estrategias implementadas para estimular el aprendizaje y la participación, es una apreciación generalizada en los profesores entrevistados que el apoyo familiar en la ERE fue de suma importancia y muy necesario para que los(as) niños(as) pudiesen estudiar y aprender. En este sentido, algunos(as) profesores(as) involucraban directamente a las familias en el proceso de estudio:

El trabajo era primero con la mamá, entonces las actividades se le explicaban primero a la mamá, y con la niña al lado, se hace un trabajo más personalizado. Y ahí empezaba a trabajar: «Mire, le voy a mandar esta guía ¿Ya?, vamos por parte». Le explicaba la primera parte: «¿Usted sabe lo que tiene que hacer? (...) tiene que trabajar con el texto, busque la página tanto, y vaya, léalo usted a ver si comprende». Y de esa forma me ayudaba con la niña, entonces después yo a la niña le preguntaba y me decía: «Si tía, si mi mamá me ayudó, mi mamá me dijo», entonces se notaba que había un apoyo. (Profesor 3, 2022)

En las reuniones teníamos que enseñarles a los apoderados cómo enseñarles a los niños para que nos pudieran apoyar. El apoyo de los apoderados fue primordial en el proceso de lectoescritura. (Profesor 4, 2022)

Algunos(as) niños(as) entrevistados también hacen alusión al apoyo familiar que recibieron para realizar tareas:

(Y cuando estaban en la pandemia, en la cuarentena en la casa, ¿alguien te ayudaba? ¿Quién te ayudaba? ¿Necesitabas ayuda en algunas cosas?) Solo me ayudaba mi abuela (...) Me ayudaba a hacer las tareas porque ella leía y después yo hacía lo que ella leía. (Estudiante 25, 2021)

Hay una tarea que yo no sé y mis hermanos me la tienen que explicar, entonces yo tengo que pensar. (Estudiante 23, 2021)

Pese a la importancia que le otorgan tanto niños(as) como profesores al apoyo de las familias en el estudio, los(as) profesionales entrevistados(as) reconocen que en sus cursos este apoyo familiar fue más bien ausente. Esto se debe principalmente a dos factores que ellos detectaron: I. La necesidad de los adultos de trabajar muchas horas para subsistir; II. El bajo nivel educativo que tienen algunos padres o cuidadores. Sobre la necesidad de trabajar para subsistir se destaca la siguiente cita:

(¿Existía apoyo familiar?) Poco. Los papás salían a trabajar. O sea, la única fuente donde ellos podían comprar, recolectar todo lo que ellos necesitaban, era trabajando. Y muchas veces me enteré de que los niños estaban solos en la casa. Ellos se despertaban, estaban solos en la casa todo el día hasta que el papá llegaba a eso de las 18:00 horas. Y eso era porque venían recién llegando,

o habían perdido el trabajo, tenían que ir a trabajar igual. Salir a buscar como salir adelante en realidad. (Profesor 2, 2022)

Esto se relaciona directamente con la percepción que tienen algunos niños(as) entrevistados(as), quienes reconocieron que sus padres no dejaron de trabajar durante la pandemia:

(¿Y tu papá trabajó todo el tiempo durante la pandemia o dejó de trabajar en algún momento?) Nunca dejó de trabajar, el único día que dejó de trabajar fue el 20 de septiembre, porque sabía que era el cumpleaños de (...) Siempre siguió trabajando porque necesitaba pagar la casa. (Estudiante 2, 2021)

En base a las entrevistas, se observa que la necesidad de las familias por trabajar durante el confinamiento se debió a necesidades económicas y que, pese a ello, los niños(as) y sus familias experimentaron carencias materiales importantes:

(¿Y sientes que con la pandemia, por ejemplo, tenían menos plata, les faltaban algunas cosas?) Sí, nos faltaban algunas cosas (...) Como ropita para mí, para mi hermana, juguetes, peleras, ropa interior. (Estudiante 9, 2021)

Yo tengo que ocupar tapabocas y mi mamá no tiene para comprarme un tapabocas (...) Y tengo que comprarme mis zapatos porque no tengo, los otros los botaron porque se rompieron (...) No pudimos salir porque no tenemos tapabocas para comprar. (Estudiante 10, 2021)

Un segundo factor identificado por los profesores entrevistados que explica la ausencia de apoyo familiar refiere al bajo nivel educativo que tienen los padres o cuidadores, lo que repercute en la posibilidad de acompañar a los niños(as) al momento de estudiar o realizar tareas, debido al desconocimiento que tienen sobre las materias:

Entonces yo le decía: «Mamá, así no era la tarea, la niña se tenía que aprender la poesía». Y ella decía: «No tía, es que mi hija no sabe leer, y yo algo sé leer, y a mí me da vergüenza decir que yo no sé mucho leer (...) Llegué hasta segundo básico (...) Le confieso que tengo muchas dificultades de comprensión, no entiendo algunas cosas y no comprendo lo que dice acá». (Profesora 2, 2022)

Pese a lo anterior, para los(as) profesores(as) entrevistados(as) el apoyo de las familias no debía estar mediado por el nivel de conocimientos, sino que por la presencia, apoyo e interés que pudieran ofrecer a los(as) niños(as) en sus procesos de aprendizaje:

Nos enfrentamos a apoderados que no manejan el contenido, apoderados que son analfabetos y el apoyo no se les exige hacia el contenido, porque nosotros somos los especialistas. (Profesor 1, 2022)

Uno no les pide cantidad, sino que calidad. 5 minutos sentarse y decir: «¿Qué hiciste hoy?». Están en un rango etario *súper complicado*, obviamente

necesitamos ese acompañamiento. Uno no les exige ser docentes porque esos somos nosotros, pero sí les pedimos este acompañamiento afectivo emocional, esa motivación que necesita el niño. (Profesor 2, 2022)

3.4. Condiciones de habitabilidad como obstáculo

Finalmente, un último factor que dificultó la adaptación de los(as) niños(as) al formato ERE fueron las condiciones de habitabilidad, que obstaculizan la conexión y participación en las clases por diversos motivos. Los profesores entrevistados afirman que sus estudiantes no participaban en clases debido al entorno en que habitaban, caracterizado por la infraestructura precaria y hacinamiento:

Entendí después por qué no participaban en clases (...) se avergonzaban por su espacio físico, donde viven, no querían que los compañeros vieran donde viven. (Profesor 1, 2022).

En pandemia las familias viven achoclonados, todos juntos (...) Cuando yo tenía clases con los niños veía, por ejemplo, a un niño tratando de explicar una tarea y la bulla en el fondo era terrible. Entonces la señora se disculpaba. Vivía en una pieza con su hijo, sola. La bulla era del vecino de al lado que compartía la pieza, la señora vivía en un cité, en una pieza. En esas condiciones ¿estará aprendiendo ese chiquitito? Si la mamá apenas tiene una cama, un velador y ahí tenía al niño haciendo su tarea con el celular al frente. Terminaba más triste yo, con el corazón demasiado apretado (...) Y otras mamás con más confianza me decían: «Tía es que hace mucho frío, le digo a mi hijo que se acueste», Y con el celular me mostraba las filtraciones de viento por el techo, el techo sin cielo (...) Eran condiciones muy, muy precarias. (Profesor 4, 2022)

Además de lo anterior, muchos presentaron dificultades para acceder a un computador o celular personal con buen internet para conectarse, lo cual da cuenta de la brecha digital existente en los(as) entrevistados(as):

Y lo malo es que al cerrarlo se va el internet. (¿Y qué pasa cuándo se va el internet?, ¿Qué sientes tu si estas en una clase y se va el internet?) Me pierdo la clase, me siento mal. Me siento furia con el internet. (Estudiante 6, 2021)

(¿Y qué prefieres las clases en la tablet o en la escuela?) En la escuela. (¿Y por qué, qué hay de distinto para ti?) La diferencia de ir a la escuela real o la escuela virtual es que la Tablet se queda parada de repente y tarda mucho en volver. (Estudiante 14, 2021)

De acuerdo con los extractos de entrevistas presentados, para los(as) niños la falta de recursos materiales y la deficiente infraestructura del hogar fueron obstaculizadores para un pleno acceso a clases, lo que generó frustración y la presencia de sentimientos como el enojo y la rabia en los(as) entrevistados(as).

4. DISCUSIÓN

Existen ciertas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar los resultados presentados en este artículo. Al ser un estudio con metodología cualitativa, tanto el muestreo como los criterios de elección de la muestra no permiten sostener que los resultados sean representativos de la población de niños(as) de familias migrantes en Chile y los profesionales de la educación. Lo que se buscó en este estudio fue explorar en las experiencias de un grupo acotado de estudiantes y profesionales, esto con la finalidad de reflexionar en torno a los desafíos que existen a propósito de estudiar de manera remota de emergencia durante la pandemia.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a niños(as) y profesionales dan cuenta de lo complejo que fue estudiar durante la pandemia por COVID-19 en los años 2020-2021. A este desafío se suma que –sobre todo para los(as) niños(as)– fue difícil lidiar con las restricciones sanitarias, que obstaculizaban la realización de actividades recreativas, tener contacto físico y jugar con amigos y/o familiares (Jorge, 2021). Así también, se observó en los(as) niños(as) mucha soledad y nostalgia por la época previa al COVID-19, en que podían divertirse en la escuela y aprender de mejor manera en un encuentro cara a cara con sus profesores (Porlán, 2020).

El confinamiento muestra la importancia de la escuela como espacio físico y el valor del profesor que acompaña; sin esta presencia muchos niños(as) son vulnerables frente a fenómenos como el suicidio, depresión, violaciones, violencia simbólica, violencia doméstica y deserción escolar (Aguilar, 2020). Es por esto que se entiende que el acompañamiento de los profesores es una acción educativa intencionada basada en la cercanía, teniendo como horizonte la potencialización de las capacidades de los estudiantes, quienes pueden seguir configurando y moldeando sus sueños y esperanzas (Gil, 2016).

Además de esto, la escuela cumple una función crucial como espacio de socialización para niños(as) (Moreno y Gortazar, 2020), quienes aprenden en la escuela a interactuar con otros grupos que difieren en tradiciones, costumbres o creencias (Aguilar, 2020). Es así como «la escuela se convierte en la institución capaz de formar integralmente al sujeto hasta que adquiera su condición ontológica de llegar a ser lo que es en relación con otros» (Aguilar, 2020, p.215).

Es por lo anterior que la escuela no se limita a la infraestructura, sino que es un espacio que reúne a personas que, en sus múltiples roles, se desarrollan en torno al aprendizaje (Barría-Herrera et al., 2021), y que propicia experiencias que involucran emociones propias frente a lo que ocurre. El proceso de aprendizaje en los escenarios presenciales permite conocer las distintas

realidades de los estudiantes, y posibilita que los profesores reconozcan los trastornos que afectan el aprendizaje de los estudiantes (Narvarte, 2008).

Como ya se mencionó anteriormente, a propósito del confinamiento establecido por el Estado Chileno, el gran desafío fue la abrupta adaptación a la Educación Remota de Emergencia que debieron realizar tanto estudiantes, como profesionales de la educación, ya que la pandemia por COVID-19 alteró drásticamente el panorama de enseñanza y aprendizaje en el aula, obligando a los profesores a ejecutar una enseñanza en crisis «de la noche a la mañana» (Chen, 2022). Así es como se acuña el término «Educación Remota de Emergencia» (ERE) (Hodges et al., 2020) que tiene diferencias con la Educación a Distancia, que suele requerir tiempo y un esfuerzo considerable antes de la puesta en marcha (Chen, 2022).

Según Hodges et al. (2020), en la educación a distancia las experiencias se planifican desde el principio y se diseñan para estar en línea, mientras que la ERE es un cambio temporal de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis (Hodges et al., 2020) como la pandemia por COVID-19. La ERE implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la educación que, de otro modo, se impartirían de forma presencial y que volverán a ese formato una vez que la crisis haya disminuido (Hodge et al., 2020).

Tal como se menciona en las entrevistas, los profesores tuvieron que incorporar forzosamente nuevas herramientas, más allá del uso de las Tecnología de la Información y de la Comunicación (Toledo, 2020). Esta situación los precipitó, sin preparación y en estado de shock a la enseñanza a distancia para hacer frente a la crisis (Zimmerman, 2020)⁷, debiendo «salir del papel, las evidencias, y todos los instrumentos de evaluación formativos, sumativos, planificación clase a clase, a la inversa, entre otras prácticas, para adentrarse en las plataformas de educación a distancia» (Toledo, 2020, p. 2).

CEPAL (2020) sostiene que los profesores y el personal educativo en su conjunto fueron actores fundamentales para enfrentar la crisis por la pandemia por COVID-19, y esto se debe a que respondieron a demandas emergentes de diverso orden, considerando entre ellas las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los estudiantes y sus familias, además de incorporar nuevas estrategias de apoyo y para incrementar el aprendizaje a distancia, debido a que se observaron bajos niveles de aprendizaje (VV.AA., 2020), siendo

7 Zimmerman, J. (10 de marzo de 2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

estudiantes en situación de vulnerabilidad quienes vieron mayormente afectado su aprendizaje (Moreno y Gortazar, 2020).

Sobre la pérdida de aprendizaje en estudiantes, se entiende que es tan aguda como generalizada, siendo la presencialidad un elemento insustituible para contrarrestar los efectos del deterioro en el ritmo de aprendizaje (Moreno y Gortazar, 2020). Esta situación es especialmente preocupante si se considera además el importante papel que puede ocupar la escuela en la adquisición de herramientas de un/a niño(a), las cuales determinan gran parte de las trayectorias de vida (Gallardo-Fuentes et al., 2021). Por añadidura, en la población migrante se espera que la escolaridad y el éxito académico contribuyan a la adaptación en el lugar de destino (Calero y Waisgrais, 2008).

Frente a este problema, los(as) profesionales entrevistados(as) desplegaron diversas estrategias para fortalecer el aprendizaje que refieren a la modificación de los horarios de clases según la disponibilidad de los estudiantes y familias, el diseño de material que pudiese ser utilizado de manera asincrónica y también la estimulación para realizar actividades educativas al aire libre. Además, los(as) profesionales entrevistados(as) reconocen que en muchas ocasiones debieron atender problemas personales, debiendo desplegar un trabajo en red con instituciones municipales y hospitalarias que fuese en beneficio de los(as) estudiantes y sus familias.

En concreto, Porlán (2020) afirma que es importante la presencialidad tanto para estudiantes como profesores puesto que

Las relaciones humanas que se establecen en el contacto directo son más ricas y complejas que las que se producen a distancia. Como sabemos, el cerebro humano procesa mucha más información de la que le llega por transmisión verbal, siendo la comunicación no verbal (gestual, auditiva, corporal) una parte esencial (Porlán, 2020, p. 5).

En este sentido, la educación presencial permite el desarrollo de la empatía y la configuración de las emociones como el sustrato de la relación didáctica, que tienen la capacidad de acelerar o bloquear los procesos de aprendizaje en los(as) estudiantes (Porlán, 2020). Así bien, el acompañamiento presencial significa «ponerse al lado de los estudiantes guiando sus actividades académicas en el devenir de su proceso de aprendizaje, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su aprendizaje, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional» (Jaramillo y Osorio, 2011, p.113).

A raíz de las entrevistas, es evidente el esfuerzo que realizaron los profesores por mantener el vínculo y acompañar a sus estudiantes, y es que según Barria et al. (2021) las interacciones entre profesor y estudiante son de suma

importancia, debido a la reciprocidad y la capacidad que tienen de influenciarse mutuamente, considerando el rol que tienen, el contexto y los procesos sociales para promover o dificultar estos vínculos interpersonales (Barría-Herrera et al., 2021). En sentido de lo anterior, los(as) profesores(as) entrevistados(as) son personas que identifican la importancia de su rol pedagógico y también de acompañamiento, siendo figuras de suma relevancia en las trayectorias de sus estudiantes, quienes ven en sus profesores a una figura que los cuida y quiere.

Por otro lado, es posible afirmar que durante el periodo de confinamiento y a propósito de la ERE, muchos(as) estudiantes de familias migrantes vieron agudizada su situación de vulnerabilidad residiendo en Chile (Pavez et al., 2020), que ya existía previo a la pandemia y que estaba dada por las condiciones socioeconómicas, laborales, el estatus migratorio, entre otros factores (Pavez et al., 2020). Esto es debido a que toma protagonismo el factor de brecha digital, que es un obstaculizador para que los estudiantes puedan acceder óptimamente a sus clases y hacer efectivo su derecho a la educación. Se entiende la brecha digital como una nueva expresión de desigualdad que pone de manifiesto inequidades sociales en el acceso, y las desigualdades en el uso de las TIC (Alva, 2015).

En este contexto, se entrecruza la brecha digital con otro factor estructural que incrementa la situación de vulnerabilidad: El hacinamiento, fenómeno que según las estadísticas nacionales afecta a la mayoría de las familias migrantes en el país (Margarit et al., 2022). Urrutia y Cáceres (2020) en su estudio dan cuenta de un aumento de familias migrantes allegadas en las zonas centrales de Santiago y frente a dicha situación han acuñado el fenómeno co-residencia, referente a familias extensas que han tomado esta opción con el fin de poder mantener sus redes, el acceso al centro de la ciudad y a fuentes laborales (Urrutia y Cáceres, 2020).

La co-residencia visibiliza que dichas familias priorizan la localización y las redes por sobre problemas que se asocian a la co-habitación (como el hacinamiento y la precariedad de los hogares) (Urrutia y Cáceres, 2020). Por añadidura, muchas familias migrantes en la Región Metropolitana habitan un espacio precario debido al deterioro de la infraestructura y la sobreocupación por parte de familias migrantes mediante el arriendo informal (Margarit et al., 2022).

Producto de la pandemia se agudizaron las brechas sociales y educativas, junto a la visibilización de problemáticas que sólo se pueden entender de manera articulada a factores internos y externos a la escuela (Hacha y Paniagua, 2021). CEPAL (2020) hace referencia a la relación que existe entre las privaciones en el contexto habitacional y las dificultades de niños(as)

migrantes de contar con un espacio adecuado para estudiar y descansar. En específico, el hacinamiento repercute en los(as) estudiantes(as) en la medida de que no cuentan con un espacio óptimo para conectarse a clases y estudiar (Hacha y Paniagua, 2021) y, en consecuencia, deben compartir los espacios y estar inmersos en lugares con mucha contaminación acústica que no les permiten participar adecuadamente de sus clases.

Otro indicador de brecha digital presente en los(as) entrevistados es la falta de computador y conexión a internet que son elementos indispensables, pero costosos e inalcanzables (Hacha y Paniagua, 2021) para muchas familias migrantes. Respecto a esto, es importante enfatizar que la continuidad educativa de los niños(as) durante la pandemia dependió casi totalmente de la posibilidad de disponer de algún dispositivo electrónico (Tuñón et al., 2021).

La brecha digital tiene consecuencias particularmente nocivas y de largo alcance, sobre todo por su incidencia en el sistema educativo (Lloyd, 2020). En concreto, condicionó el ejercicio del derecho a la educación y profundizó en las desigualdades, ya que, dependiendo de las oportunidades que tenía cada estudiante, podía participar o no en el aprendizaje con absoluto aprovechamiento del acto educativo (Prince, 2021). Es por esto que la brecha digital se plantea como un problema en el contexto de la pandemia porque en efecto no todos los estudiantes contaron con los mismos insumos para participar y estudiar de forma óptima (Prince, 2021). Esto se evidenció en los(as) niños(as) entrevistados(as), quienes en su mayoría no tenían los recursos tecnológicos y materiales necesarios para poder conectarse y participar en clases.

Otro de los principales desafíos para un pleno acceso a la educación detectado en las entrevistas es la falta de apoyo familiar, que influye directamente en la experiencia de estudiar remoto de emergencia. De acuerdo con Hacha y Paniagua (2021) en muchos casos la falta de apoyo familiar para resolver dudas académicas y acompañar el proceso educativo se debe al empleo, el desconocimiento o el desinterés. En línea con lo planteado, según los(as) profesores(as) entrevistados(as), la falta de apoyo familiar en sus estudiantes se debió a dos motivos: la necesidad de los padres de salir a trabajar durante extensas jornadas de trabajo o el bajo nivel de escolaridad que poseen los padres, lo que les impide ayudar a los(as) niños(as) a resolver dudas sobre la materia.

Frente a lo anterior, se produce en muchas ocasiones una disyuntiva entre la necesidad de apoyo familiar por parte del estudiante y la falta de este por priorizar la el trabajo productivo de los(as) adultos(as) responsables. En este sentido, se entiende que:

El confinamiento ha desplazado el trabajo de acompañamiento escolar que se desarrolla en el aula; hoy en día, las madres, los padres y las personas adultas

de las familias migrantes tienen que llevar a cabo dicha labor, al tiempo que procuran la subsistencia del grupo familiar. (Pavez et al., 2020, p.4)

De acuerdo con esto, para los profesionales entrevistados la importancia del apoyo familiar radica en acompañar al estudiante, más no enseñarles el contenido del curso, ya que eso es algo que compete a los profesores. Lo primordial de acuerdo con los(as) profesionales entrevistados(as) es que los(as) niños(as) se sientan acompañados y así, se contribuye al fortalecimiento del compromiso escolar, estimulando la permanencia en el sistema educativo (Saracostti et al., 2019) pese a las adversidades del contexto.

5. CONCLUSIONES

Se concluye que la pandemia golpeó duramente al sistema educativo chileno, aumentando las brechas educativas particularmente en las escuelas públicas, que sufrieron en mayor medida el impacto de transicionar a la ERE. Este periodo sin duda representa uno de los mayores desafíos para la política educacional chilena, y es que pese al retorno de las escuelas a la presencialidad el año 2022, hay desafíos y brechas que son a largo plazo y que requieren de acciones y estrategias consistentes y acordes al grueso de los niños(as) que estudian en Chile. Dentro de dichos desafíos se debe considerar primordialmente el significativo atraso en los aprendizajes que acarrea los(as) estudiantes y que se acrecienta en niños(as) que viven en situación de vulnerabilidad, considerando en dichos grupos a los niños(as) migrantes y/o hijos(as) de migrantes.

Desde la disciplina del Trabajo Social se plantean dos niveles de abordaje. En primer lugar, desde la política pública se debe tener sensibilidad para atender a los requerimientos propios de un estudiante que es migrante o hijo de migrante y que se enfrenta a dificultades propias ancladas a su experiencia de migración. Para esto es necesario incorporar la interculturalidad, que Novaro (2006) define como «una situación, proceso o proyecto que se produce entre dos distintas formas de producción cultural» (p. 51). No obstante, se debe entender que la educación no puede asumir por sí sola los retos de la interculturalidad (Diez, 2004) ya que los problemas son estructurales y por ende, las condiciones de vida de una persona migrante son asimétricas y desiguales más allá del ámbito educativo.

Así bien, es importante poner el foco en la exclusión educativa que puede darse y que termina en la deserción escolar de un estudiante, enfrentando aquellos nudos críticos y tensiones que existen en torno a la escolarización del estudiante migrante (Salas et al., 2017), para así propiciar el desarrollo

de trayectorias educacionales exitosas (Saracostti et al., 2019). Y para esto, la propuesta política de la interculturalidad en educación no debe únicamente acompañar procesos de diversidad, sino que se deben intervenir procesos e incorporar el enfoque en una propuesta didáctica concreta que incorpore y valore saberes y prácticas de otras comunidades (Stefoni et al., 2016).

En cuanto a la intervención social, las acciones a realizar son múltiples, pero se enfatiza en el trabajo con las comunidades escolares, que deben tener la voluntad de cambiar la propia cultura mediante la reflexión y la deconstrucción. Los profesionales de la educación deben tomar consciencia, conocer y comprender la situación de los niños(as) de familias migrantes, quienes atraviesan una serie de opresiones estructurales que complejizan la posibilidad de crecer y desenvolverse en espacios educativos.

Otra acción refiere a implementar estrategias didácticas contextualizadas que generen un aprendizaje significativo y situado, para generar procesos integradores e interculturales reales que impacten positivamente en las trayectorias educativas de los(as) niños(as). Así también, se debe fortalecer el trabajo con las familias, que deben involucrarse en las trayectorias educativas de cada niño(a), atendiendo a los requerimientos que puedan tener a lo largo del proceso y dando fuerza a la triada del compromiso escolar que implica al estudiante, la familia y la escuela (Saracostti et al., 2019).

6. FUENTES DE FINANCIACIÓN

Este artículo es producto de una tesis para optar al grado de Magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recibió apoyo y financiamiento del proyecto FONDECYT Iniciación N.º 11180217, «Cuidado y crianza entre culturas: saberes y pareceres en las relaciones de cuidado durante la gestación y primera infancia en familias migrantes latinoamericanas en Chile», desarrollado durante los años 2018 a 2022 y financiado por CONICYT. Así, también recibió apoyo del proyecto INTERDISCIPLINA II20027 titulado «Bienestar psicosocial de los(as) niños(as) y niñas migrantes: Impacto de la crisis sanitaria producto del COVID-19 y del Núcleo Milenio para el Estudio de las Consecuencias de la Inmigración, Determinantes de las Percepciones Públicas, y los Potenciales Desajustes entre Realidad y Percepciones sobre la Migración en Chile (MIGRA Millenium Nucleus, Fondo: ANID - MILENIO - NCS2022_051).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- AHMED, F., AHMED, N., PISSARIDES C., & STIGLITZ, J. (2020). Why inequality could spread COVID-19. *The Lancet* 5(5), e240. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30085-2](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2)
- ALVA, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- BALBOA, V. (2018). *Metodología de la Investigación. Introducción al análisis estadístico de datos con SPSS*. Servizo Galego de Saúde.
- BODGAN, R., y TAYLOR, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- BARRÍA-HERRERA, P., AMÉSTICA-ABARCA, J. M., y MIRANDA-JAÑA, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, (6), 59-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>
- CABIESES, B., DARRIGRANDI, F., BLUKACZ, A., OBACH, A., y SILVA, C. (2020). Migrantes venezolanos frente a la pandemia de COVID-19 en Chile: factores asociados a la percepción de sentirse preparado para enfrentarla. *Notas de Población*, (111), 43-46. <https://hdl.handle.net/11362/46554>
- CALERO, J., y WAISGRAIS, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes?: una primera aproximación al estudio de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación*, (3), 499-508. <https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/44080>
- CAZAU, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Colina.
- CEPAL. (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- CHEN, J. (ed.) (2022). *Emergency remote teaching and beyond. Voices from world language teachers and researchers*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84067-9>
- DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- DIEZ, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GALLARDO-FUENTES, F., TORO-AREVÁLO, S., PEÑA-TRONCOSO, S., CARTER-THUILLIER, B., y MORENO-DOÑA, A. (2021). Cuerpos negados, discriminados e invisibilizados: Ser inmigrante en la escuela durante la pandemia. *Interciencia*, 46(12),

- 471-478. <https://www.redalyc.org/journal/339/33969944005/33969944005.pdf>
- GIL, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>
- GRAU-RENGIFO, M. O., DÍAZ-BÓRQUEZ, D., y MUÑOZ-REYES, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4228>
- HACHA, J. y PANIAGUA, R. (2021) Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: Desigualdad y abandono escolar. *Ethos Educativo*, (56) 161-165. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/56/56-ensayo-02.pdf>
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- JARAMILLO, L., y OSORIO, M. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Infancia Imágenes*, 10(2), 111-118. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4454>
- JORGE, E. (2021). Jugar en la pandemia. *Psicoanálisis en la universidad*, 5(5), 39-49. <https://doi.org/10.35305/rpu.v5i5.93>
- LLOYD, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- MARGARIT, D., MORAGA, J., ROESSLER, P. y ÁLVAREZ, I. (2022). Habitar migrante en el Gran Santiago: vivienda, redes y hacinamiento. *Revista INVI*, 37(104), 253-275. <https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.63446>
- MORENO, J., y GORTAZAR, L. (2020). Escolarización en confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 168-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>
- NARVARTE, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas en el Aula*. Landeira Ediciones S. A.
- NOVARO, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- ORCUTT, M., PATEL, P., BURNS, R., HIAM, L., ALDRIDGE, R., DEVAKUMAR, D., KUIMAR, B., SPIEGEL, P., & ABUBAKAR, I. (2020). Global call to action for inclusion of

- migrants and refugees in the COVID-19 response. *The Lancet*, 395(10235), 1482-1483. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30971-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30971-5)
- PAVEZ, I., POBLETE, D., y GALAZ, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: inquietudes y desafíos. *Sociedad e infancia*, 4, 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>
- PORLÁN, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- PRINCE, A. (2021). La brecha digital como obstáculo al derecho universal a la educación en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, (4), 26-41. <https://doi.org/10.47058/joa4.3>
- QUIROZ, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- SALAS, N., CASTILLO, D., SAN MARTÍN, C., KONG, F., THAYER, E., y HUEPE, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Univ. Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- SARACOSTTI, M., LARA, L., y MIRANDA-ZAPATA, E. (2019). Plataforma tecnológica de evaluación del Compromiso Escolar, Factores de contexto y reporte de resultados online: Breve Reporte Técnico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193-212. <http://hdl.handle.net/10835/7610>
- SCHETTINI, P., y CORTAZZO, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- STEFONI, C., STANG, F., y RIEDEMANN, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- THOMAS, F. (ed.) (2016). *Handbook of Migration and Health*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784714789>
- TIJOUX, M. (2020). El otro doble de la pandemia: racismo y subjetividad. *Heterotopías* 3(5), 1-10. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/29090>
- TOLEDO, P. A. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- TUÑÓN, I., SÁNCHEZ, M., GARCÍA, N., y BAUSO, N. (2021). *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia de COVID-19*. Educa. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12060/1/nuevos-retrocesos-oportunidades.pdf>

- UNESCO. (2020). *Crisis y currículo durante el COVID-19: Mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto* (Nota Temática 4.2). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa
- URRUTIA, J. y CÁCERES, M. (2020). Estrategias de co-residencia en el área pericentral de Santiago de Chile. *Revista 180*, (45), 98-111. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/177250>
- VV.AA. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. Informe de resultados*. <https://www.summaedu.org/recursos/docencia-durante-la-crisis-sanitaria-la-mirada-de-los-docentes/>
- WITTRICK, M. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.