



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
INICIAL**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación
Inicial**

Experiencias docentes en el desarrollo socio-afectivo de pre-
escolares en la presencialidad

PRESENTADO POR

Gomez Garcia, Stephany Pilar

ASESOR

Iraola Real, Ivan

Lima - Perú, 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. Stephany Pilar Gómez García; identificada con DNI 70342977

Soy egresada de la Escuela Profesional de Educación Inicial del año 2022 – II, y habiendo realizado la¹ TESIS para optar el Título Profesional de ² Licenciada En Educación Inicial, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 12 de diciembre de 2023, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de ³: 1% (uno por ciento)

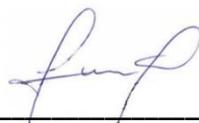
En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 17 días del mes de diciembre del año 2023.



Egresado 1

Egresado 2

Egresado 3



Asesor(a): IVAN IRAOLA REAL
DNI: 10818596

¹ Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

² Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

³ Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

Experiencias docentes en el desarrollo socio-afectivo de pre-escolares en la presencialidad

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %	1 %	2 %	2 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	files.eric.ed.gov Fuente de Internet	1 %
2	link.springer.com Fuente de Internet	1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

Resumen

La socio-afectividad engloba a los aspectos emocionales y sociales que todo preescolar fortalece al relacionarse con su entorno. Sin embargo, el Covid-19 provocó un cambio en diversos sectores como el ámbito escolar, deteniendo el contacto directo entre pares para iniciar una enseñanza virtual, reincorporándose las clases presenciales a inicios del año 2022. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales. Este objetivo de investigación orientó al estudio mediante el enfoque cualitativo y de método fenomenológico ya que sustenta sus bases en la interpretación y conocimiento de las manifestaciones, en la cual la muestra fue no probabilística, seleccionando a tres docentes del nivel preescolar. La recolección de datos se obtuvo a través de la entrevista semiestructurada, analizando las respuestas y discusión de las mismas apoyándose de la bibliografía revisada. Al concluir se obtuvo como resultado que la virtualidad afectó el desarrollo socio-afectivo de los preescolares, ya que las docentes han observado cambios en las conductas sociales y afectivas de los estudiantes al retornar a las aulas luego de dos años sin haber tenido ningún contacto directo, viéndose en la necesidad de recurrir a estrategias grupales para equilibrar dichas conductas y no perjudiquen a sus estudiantes en su desenvolvimiento socio-afectivo.

Palabras clave: *Conducta social, conducta afectiva, socialización, afectividad, educación preescolar*

Abstract

Socio-affectivity encompasses the emotional and social aspects that every preschool strengthens by relating to their environment. However, Covid-19 caused a change in various sectors such as the school environment, stopping direct contact between peers to start virtual teaching, reincorporating face-to-face classes at the beginning of the year 2022. For this reason, the objective of this study was to analyze the teaching experiences in relation to the socio-affective development of preschoolers when they return to face-to-face classes. This research objective guided the study through the qualitative approach and the phenomenological method, since it is based on the interpretation and knowledge of the manifestations, in which the sample was non-probabilistic, selecting four teachers from the preschool level. The data collection was obtained through the semi-structured interview, analyzing the responses and discussing them with the support of the reviewed bibliography. At the conclusion, it was obtained as a result that virtuality affected the socio-affective development of preschoolers, since teachers have observed changes in the social and affective behaviors of the students when they return to the classroom after two years without having had any direct contact, seeing the need to resort to group strategies to balance such behaviors and do not harm their students in their socio-affective development.

Keywords: *Social behaviour, affective behaviour, socialization, affectivity, pre-school education.*

Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
Metodología.....	15
Diseño.....	15
Participantes.....	16
Instrumentos.....	17
Procedimiento.....	18
Análisis o Discusión de Resultados.....	19
Conclusiones.....	35
Referencias.....	37
Apéndices.....	52

INTRODUCCIÓN

Es indudable que la educación es pieza clave y fundamental para el desarrollo de todo ser humano, más aún en la etapa preescolar. Sin embargo, debido a la aparición y propagación de la pandemia del Covid-19, la realidad de la población cambió por completo en el ámbito laboral, social y educativo. Además, a nivel mundial nunca en la historia se había experimentado un cierre de gran magnitud, donde se vio afectado un 94% del sector estudiantil (García, 2021), que según cifras de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) más de 200 países cerraron por completo sus centros educativos. Pero, la educación no podía parar, por lo que muchas instituciones educativas, tanto privadas como públicas iniciaron de manera remota sus clases sincrónicas con la finalidad de no perder el contacto con sus estudiantes (Peredo, 2020). Sin embargo, ello no permitía una buena interacción, comunicación y relación social de los preescolares con sus compañeros, impactando de manera negativa en el desarrollo socio-afectivo del niño (Salas et al., 2020). Asimismo, el Grupo Banco Mundial (2020) hace referencia que los estudiantes se han visto afectados emocionalmente a causa de la pandemia, manifestándose temor, estrés, ansiedad y tristeza en los diversos niveles escolares.

El encierro ha conllevado a que el desarrollo socioemocional sea una situación preocupante (Morgan, 2020). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO (2020), desde una vista pedagógica, refieren que en los niveles preescolares el vínculo presencial tuvo una disminución en el aprendizaje socioemocional, debido a las tensiones por parte de estudiantes y docentes, causadas por la modalidad remota. De igual forma, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2021), explica que los niños pueden manifestar nervios, resistencia al retornar a clases y muchas veces puede ser estresante, debido al cambio de su zona de confort. Incluso, en América Latina al inicio del año 2020, no sospecharon que tan grande sería el desafío ni cuanto duraría la pandemia (Acuña, 2021). A decir verdad, fue una situación que sorprendió a más de un país, y nadie estaba preparado para todo lo que se tuvo que experimentar. Por lo que, el secretario Luis Almagro de la Organización de los Estados Americanos (OEA), refiere que el Covid-19 ha dado un duro golpe a todos los países latinoamericanos, los cuales tienen una responsabilidad crucial en relación al retorno a las aulas, priorizando su compromiso hacia los menores de edad, en vista que

no pueden seguir perdiendo momentos importantes en aula como es la socialización (Escobar, 2021).

A esto se puede agregar que, en el Perú, en la encuesta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizada a niños entre cero y siete años, sintetiza que se posee un 70% de menores con apariencias de angustia, un 50% se encuentra preocupado o con alguna tensión y 30% expresan tristeza; por lo cual, concluye que se debe tener énfasis en la mejora de competencias socioemocionales, dado que se han visto afectados a ese nivel (Gamberini, 2021). De tal manera, en el Perú, se elaboró la Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU (2021), el cual es un documento normativo llamado “Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19”. Dicha Resolución se enfocó en buscar diversas estrategias que brinden soporte educativo y emocional para todos los niveles de educación, proyectándose a un pronto retorno ya sea de su totalidad o progresiva del alumnado.

Por otro lado, en la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (2022), que se emitió en febrero de ese año, el director Ferrer Maizondo de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DREL), informó las disposiciones que se marcaron para el retorno satisfactorio de todo el nivel educativo, tomando en cuenta el Plan de Retorno Escolar, que buscó fortalecer las competencias generales del menor, entre ellas realizar un acompañamiento socio afectivo que conlleve a un buen manejo de las emociones, de los sentimientos y del estrés. Lo cual se priorizó, luego de haber analizado que los niños durante el tiempo en cuarentena se vieron afectados al no tener contacto directo con sus compañeros, creando emociones totalmente distintas, como el temor a volver a relacionarse y el estrés que generaron debido al encierro inmediato.

Actualmente, diversas escuelas públicas y privadas han retornado a clases presenciales progresivamente, tal es el caso del nivel preescolar, donde niños y niñas han retornado a sus aulas con pequeñas dificultades socio-afectivas, ya que han sido dos largos años alejados de ese contacto directo con su maestra y compañeros, también vivieron el cambio de docentes, ya que algunos fallecieron a causa del Covid-19. Fue difícil explicar a los estudiantes la variación repentina de un docente por otro, indirectamente esto afectaba emocionalmente al niño. Esto se confirmó en un estudio

realizado durante la pandemia que precisó que los niños al enfrentar aquel suceso inesperado, provocó en ellos reacciones emocionales como estrés, ansiedad y depresión al haber poca interacción social (Jiao et al., 2020). Se evidenciaron algunas desventajas al trabajar en modalidad virtual: como la pasividad, ausencia de interacción entre alumnos - docentes, carencia de una comunicación fluida y ausencia de disciplina (Díaz, 2021). Se sabe que el lenguaje expresivo permite utilizar la voz como medio de comunicación durante las interacciones grupales con los demás (Ersan, 2020). Asimismo, debido al distanciamiento las actividades sociales disminuyeron, donde niños y adultos se vieron limitados en poder manifestar sus emociones, sintiéndose solas y experimentando ansiedad (Tecirli et al., 2020). Es así que, la pandemia tuvo un impacto negativo en los niños del nivel inicial, provocando en ellos ansiedad, temor, ocasionando que se aislen de los demás; situación extraña, ya que la etapa preescolar requiere un alto nivel de interacción social para un óptimo desarrollo del educando (Duran, 2021). Además, provocó cambios notorios en la vida de los preescolares, como el de las rutinas diarias, conductas individualistas, las cuales paralizaron su desarrollo social afectivo (Arslan et al., 2021).

El docente cumple una función sustancial en aulas, ya que su responsabilidad es lograr propiciar situaciones de aprendizaje donde el niño es el protagonista; asimismo, no tengan dificultad para poder relacionarse con su entorno, con la finalidad de conseguir una educación idónea (Gómez et al., 2019). Con respecto a ello, en el Programa Curricular de Educación Inicial se puede encontrar que el Enfoque de Desarrollo personal hace hincapié el proceso por el cual pasa todo ser humano para llegar a la construcción de su personalidad, alcanzando sus potencialidades tanto biológicas, afectivas y sociales a lo largo de su vida, lo cual es uno de los enfoques que avalan el desarrollo de competencias del área de personal social (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016). Y para lograr esto, en el Marco del Buen Desempeño Docente se establece todo un conjunto de dominios, competencias y desempeños, pero también se encuentran dimensiones compartidas de la profesión docente. Por ejemplo, en la dimensión relacional, no se hace énfasis exclusivo al vínculo cognitivo entre los docentes y los estudiantes, sino también se resalta la importancia del vínculo afectivo; y en el desempeño 14, se resalta la función que tiene el docente como pilar en la educación, al tener la responsabilidad de generar relaciones sociales que impliquen cooperar, respetar y contribuir con otros compañeros al trabajar en equipos. Los docentes se encargan de ser mediadores y monitorear el

cumplimiento del logro de aprendizaje de sus estudiantes, evaluándolos y realizando una retroalimentación acorde al tema desarrollado para orientarlos (MINEDU, 2014).

Experiencias docentes de desarrollo socio-afectivo en la pre pandemia

Existen diversas experiencias a nivel internacional sobre el desarrollo socioafectivo en los estudiantes previo a la pandemia. Por ejemplo; se sabe que en algunos países como en Turquía, en los niños preescolares de cinco años el comportamiento socialmente amigable, los patrones de agresión y el conocimiento percibido de las normas morales y sociales son parte de la forma de ser de los educandos (Dereli, 2019). Pero, en el caso de aplicar estrategias de enseñanza, con estudiantes colombianos, se apoyó a los educandos de cinco y seis años a evocar emociones y a promover acciones para un desarrollo armonioso, favoreciendo el desarrollo motriz grueso, la imaginación y su autoestima mediante la biodanza (Álzate et al., 2018).

Mientras que un estudio realizado a niños colombianos entre cinco y seis años en situación de abandono, quienes vivían en la Corporación Elena y Juan, se resaltó que la ausencia física de alguno de los padres provocó estrés para los niños, convirtiéndose en consecuencias negativas para un buen desarrollo personal y social; ello se confirmó al aplicar un juego y el Test de la familia con la finalidad de abordar la realidad afectiva de los niños con los integrantes de la institución y el perfil de apego formado por esta relación (Berrio et al., 2019). Por otro lado, en Estados Unidos las experiencias emocionales de los niños con los maestros y los compañeros tenían relación según las estaciones, dando como resultado que las emociones de verano de los niños se caracterizaron por presentar una sensación de alegría y entusiasmo cuando interactúan con sus compañeros, maestros y otro personal escolar, excepto en los sentimientos de invierno, que fueron diferentes (Newland et al., 2019).

Además, se sabe que en Bogotá-Colombia, los modelos educativos afectan de manera diferente el comportamiento y desarrollo socioemocional, en el cual, los niños tenían tendencia a aislarse de la sociedad si están sujetos a líneas autoritarias educativas y de los educandos en modelos educativos democráticos (Gallego et al., 2019). Pero en el departamento del Quindío, la causa más común que dificulta el desarrollo socioemocional de niños de cinco a seis años, a partir de la teoría del desarrollo moral surge en la forma en que ocurre el desenvolvimiento socioafectivo en esta edad, influenciado por

progenitores, cuidadores, contexto social y las consecuencias se ven reflejadas en las acciones de los niños en el ámbito escolar (Marín et al., 2016).

De igual forma, se encontró una variedad de experiencias a nivel del contexto peruano, como es el caso de una institución educativa privada en Lima (Perú), en el que emplearon como estrategia el juego de roles para desarrollar habilidades socioafectivas y favorecer el trabajo cooperativo de niños de cuatro años, para contrarrestar los rasgos de individualismo propio de su edad (Hidalgo, 2020). Además, que lo socioemocional se expresa por medio de las dimensiones confianza, afecto y socialización, los cuales contribuyen al proceso de formación y desarrollo de las bases de la identidad de los niños, tal como resaltaron en una investigación realizada a un grupo de niños de cinco años en la ciudad de Nazca (Avalos, 2019). Por lo cual, la interacción con los demás es fundamental para el desarrollo de la personalidad de los preescolares y así resolver las situaciones conflictivas (Smidt y Embacher ,2023). La pandemia y los efectos del aprendizaje a distancia contribuyeron al estrés, ansiedad, problemas de atención y sentimientos de miedo, al no poder ser expresivos en su totalidad (Lajunen et al., 2023).

Experiencias docentes de desarrollo socio-afectivo desde la pandemia

Por otro lado, en el contexto de la pandemia surgieron nuevos estudios que estuvieron enfocados identificar las problemáticas que la pandemia generó en el desarrollo emocional de la población infantil. Desde el inicio de la pandemia, se intensificó la sensación de miedo, angustia e incertidumbre social (Flores et al., 2021). De esta manera, la radicalidad del aislamiento generado por la Covid-19, lo que incrementó los niveles de ansiedad, tristeza e inestabilidad emocional en los niños (Dalton et al., 2020). Esto se pudo observar en estudios orientados a identificar el desarrollo socioemocional en preescolares quienes (como todos) enfrentaron el aislamiento social, como el caso de una Institución Educativa de San Martín de Porres (Perú), donde los docentes manifestaron que los aspectos socioemocionales durante el confinamiento se han visto afectados, ya que los estudiantes tuvieron diferentes emociones producto de situaciones vividas, como por ejemplo, miedo al encarcelamiento, causando un estrés global y resaltando la importancia de expresar sus sentimientos con alegría, como muestras de amor así como de amistad y felicidad (Alvarez, 2020).

Asimismo, padres de familia expresaron que los niños mostraron diferentes conductas y emociones, muchas veces se sintieron agotados, tristes y deprimidos porque

no podían interactuar con otros niños de la forma correcta; recurriendo en algunos casos a realizar ellos mismos diversas actividades en conjunto como pintar, dibujar, cantar para así socializar y controlar las propias emociones de sus hijos (Rojo y Torres, 2021).

Experiencias docentes de desarrollo socio-afectivo desde la post pandemia

La principal víctima de la post pandemia fue la niñez, muchos de los niños tuvieron que presenciar conflictos entre sus padres, violencia familiar a raíz del tiempo completo que pasaban en casa; al retornar a clases la preocupación fue de los docentes ya que desconocían los efectos que podían sufrir los estudiantes a causa del confinamiento, sin embargo, muchos de ellos tuvieron que capacitarse para brindar un buen soporte emocional a los niños (Rosero et al., 2021). Otras investigaciones post pandemia, indican que debido al limitado acceso que hubo de interacciones entre pares provocó en los niños que pasaran mayor tiempo usando los dispositivos digitales, también dichas interacciones limitadas provocaron angustia en los pequeños, por lo cual se recomendó posteriormente al retornar a clases que los padres participarán en actividades familiares recreativas como juegos sociales, juegos de rol, cuentacuentos y juegos de mesa (Wijaya et al., 2022). Otra investigación, sostuvo que después de la pandemia que azotó el Covid-19, los docentes manifestaron que hubo dificultades en los niños a nivel social y emocional que evidenciaron en su retorno a las aulas al observar la poca interacción (Erdamar y Akpınar, 2022). Asimismo, el Covid-19 provocó sentimientos inesperados en los escolares, obligando a los docentes a enfrentarse al desafío de un nuevo aprendizaje, padres de familia viéndose en la necesidad de adaptar espacios de su hogar a las del aula; situaciones que quedarán como una gran experiencia, es así que debe crearse un espacio inclusivo para propiciar el intercambio personal y emocional entre compañeros (Tish et al., 2023).

Bases teóricas del desarrollo socio-afectivo

De acuerdo con lo manifestado en la introducción, esta investigación también se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), ya que explica cómo el ser humano se desenvuelve en su ámbito social, precisando que la interacción social juega un papel clave en el desarrollo cognitivo y lo relaciona con el origen de la inteligencia humana en la sociedad, describiendo el aprendizaje como un proceso social. Respecto a ello De Rosa (2018), sustenta que “El individuo no es un ser que pueda existir sin el otro, existe y se constituye en un contexto intrínsecamente social, en una relación

constante con los demás miembros de su comunidad” (2018, p.660). En relación a ello, el niño para que aprenda y se desarrolle socialmente debe mantener contacto directo con otra persona igual, aprender de la interacción que se da y generar un vínculo. Además, Vygotsky (citado por Antón, 2010) menciona que todo aprendizaje está enraizado en el entorno social y lingüístico que permite a las personas desarrollar funciones como la memoria, la atención voluntaria, planificar, aprender y pensar racionalmente.

De acuerdo con el enfoque de la teoría sociocultural, el aprendizaje es una transición social y cognitiva beneficiosa que ocurre en el contexto de la cooperación, es decir, se aprende observando, comprometiéndose con otros y a través de artefactos culturales en actividades dirigidas a un objetivo. Las habilidades mentales superiores emergen primero cuando interactúan con otras personas, con la práctica, se internalizan y la persona es competente de funcionar por sí mismo sin la intervención de otros (Vygotsky, 1987). Por otro lado, Vygotsky (1978) menciona que el aprendizaje se origina con la interacción con otras personas, luego de ello la información se interioriza a nivel personal; además pensaba que la sociedad, como la familia y cultura en general cumplen un rol esencial en el avance de los niveles intelectuales, basándose que el aprendizaje es un proceso social (Vergara, 2017). El aporte de Vygotsky (1978) se basa que todo aprendizaje se va desarrollar debidamente en un entorno social y que está relacionada con el lenguaje que todo individuo posee; es decir, el ser humano desarrollará sus habilidades mentales gracias a la relación que efectuará con las personas de su medio en que se encuentra, dichas habilidades se potencian e interiorizan, siendo capaz de razonar por sí solo gracias a la convivencia con los demás. De tal manera, se logra el cimiento del aprendizaje social y cultural que prevalece durante cada etapa del ser humano.

En cuanto a la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erick Erikson (1976), también está ligada a esta investigación, ya que basa su teoría en la experiencia humana y estudios antropológicos; además, afirma que la vida humana, en todo momento, depende de tres procesos organizativos adicionales: **a) Procesos biológicos:** relacionados con la organización jerárquica de los sistemas de desarrollo biológico, orgánico y fisiológico. - el soma; **b) Procesos espirituales:** incluye experiencias personales en la síntesis del “yo”, procesos espirituales y experiencias personales y relacionales - psiquis; **c) Proceso ético social:** relacionado con la organización cultural, moral y espiritual de las personas y la sociedad. Detalla que el enfoque clínico, formativo o educativo, se integran entre sí, facilitando su estudio por diferentes métodos como el estrés somático, espiritual o social

(Bordignon, 2005). Es decir, la teoría de Erikson (1976) está dirigida al desarrollo psicosocial, en la cual menciona que cada etapa por la que transita el ser humano, adquiere diversas capacidades, que la llevan al crecimiento afectivo de los niños, siendo esencial la socialización que ellos puedan extender para su identidad personal (Angeles, 2021). Cabe resaltar que esta teoría hace hincapié en el vínculo que hay entre los procesos biológicos, psíquicos y ético-sociales; es decir, el ser humano es capaz de aprender y desarrollarse gracias a las vivencias que experimenta tanto individual como grupal, ambas están conectadas y se complementan una con otra, tal como Erikson lo menciona líneas arriba.

Otra teoría relacionada al presente trabajo es la de Henry Wallon (1963) en la cual, las emociones tienen valor genético porque generan nuevas estructuras de conocimiento. Las emociones y el lenguaje son las claves que dan a los hombres sus marcas, las emociones y el lenguaje tienen raíces biológicas, pero deben su composición y estructura al intercambio social. Gracias a la emoción, ya través de ella, el niño pasa de lo biológico a lo social. A través de los procesos de condicionamiento clásico y operante, los estados afectivos globales se vinculan gradualmente con eventos que ocurren en el mundo externo del infante. Es decir, existe un grado de relación entre lo afectivo y social, ambas crecen de la mano, proyectándose a un desarrollo óptimo del sujeto en frente a su entorno, el cual permite que se logre forjar una identidad propia. Además, las emociones engloban la genética del individuo, por lo que, los hacen únicos en la sociedad.

Otro planteamiento teórico es el de Bronfenbrenner (1987) quien sostiene un modelo ecológico que se enfoca en el ambiente y su relación con la conducta humana, la cual está compuesta por sistemas que están interconectados por niveles unos a otros; macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema; los cuales son niveles que priorizan al entorno como el lugar donde las personas pueden interactuar cara a cara y a la vez desarrollar sus potencialidades personales y psicosociales. Mientras que Goleman (1999) en su teoría de la inteligencia emocional, precisa dos procesos importantes: primero menciona la recepción de estímulos del entorno y las consecuencias que produce en el individuo, en el cual debe haber una atención de sí mismo, el segundo proceso es la racionalización de dichas manifestaciones emocionales para comprenderlas y diferenciar acciones de emociones. Es decir, en su teoría explica que la competencia emocional está subdividida en dos: primero la competencia personal que se basa en la consciencia de uno mismo, motivación y autorregulación. En segundo lugar, está la competencia social, que

abarca a la empatía y habilidades sociales. Con respecto a ello, el individuo es responsable de sus emociones y de la relación que se da por la interacción con su medio. Es así, que el individuo es capaz de identificar sus propias habilidades emocionales y tener autocontrol. Además, Goleman (1999) sostiene que la competencia emocional es algo que se concibe y consolida mediante las experiencias subjetivas en la infancia. Además, Bueno (2019) menciona que la inteligencia emocional, desde la perspectiva de Goleman (1999), es cuando las personas son conscientes de sus propias emociones; es decir, han tratado de comprenderse a sí mismos, podrán controlar cómo se sienten. Manejar sus emociones permitirá que su desenvolvimiento se realice de forma correcta en diferentes contextos tales como familiar, escolar y otros. Las expresiones tranquilizadoras como el enfado, la ira o la irritabilidad serán claves para cultivar relaciones interpersonales sanas.

Es así, que este trabajo aborda dos categorías, siendo una la de experiencias docentes en el desarrollo de las conductas sociales y la segunda en el desarrollo de las conductas afectivas, las cuales son la base del desarrollo socio-afectivo. Por consiguiente, es esencial tener claro que los docentes tienen un arduo trabajo en el retorno a la presencialidad, ya que son seres socializadores esenciales en el sector educativo, que ofrecen a los alumnos diversas experiencias que promueven sus competencias socio afectivas (Poulou et al., 2018). Las cuales son esenciales para los niños en etapa preescolar, debido a que favorece su transición educativa y los prepara en su estabilidad emocional y social (San et al., 2021). Sin embargo, el Covid-19 afectó a todo el mundo, impactando desfavorablemente a diversos sectores, como la salud, economía, turismo y educación (Banna et al., 2020).

El cierre de escuelas y de lugares especiales, como los parques, teatros y juegos recreativos para niños, provocó que ellos experimenten cambios drásticos en su vida, llevándolos a que permanezcan todos los días de la semana dentro de su hogar, privando su libertad; lo cual, causó en ellos un alto en su desarrollo socio afectivo (Atabey, 2021). Es decir, se interrumpió debido al cierre parcial de los lugares recreativos, donde los niños expresaban sus emociones y se relacionaban con los demás al vivir diversas experiencias, situación que cambió radicalmente debido a la aparición del Covid-19. Asimismo, se podría considerar, el hecho que muchos niños enfrentaron el aislamiento social con familiares que según sus formas de ser o estilos de crianza, no favorecieron al desarrollo de sus conductas sociales y a la expresión o autoconocimiento de sus emociones.

Definición de experiencia docente

Respecto a experiencias docentes, Fontanilla (2021), menciona que la propia experiencia es la mejor manera de aprender, de lo contrario no se consolidaría el propio aprendizaje y solo a través de la experiencia se puede aceptar errores o fallas; para luego reflexionar sobre cada acción que se realiza, de modo que se va descubriendo y experimentando la naturaleza de la curiosidad y de la vida. En otras palabras, para comprender lo que ocurre en el aula se tiene que tener en cuenta el contexto habitual, el encuentro directo con los demás es importante, ya que la experiencia docente permitirá comprender desde los relatos personales y tener acceso directo a las realidades del aula e institucionales, para una reflexión sobre lo que allí sucede (Pérez et al., 2019). Con respecto a ello, la experiencia es vinculada a la trayectoria que posee un docente, que se basa en sus anécdotas y adquisición de nuevos aprendizajes profesionales que están conectadas con su trabajo.

Acerca de lo socio afectivo y las conductas sociales

En cuanto, se define al término socio-afectivo como el grupo de habilidades que representa el educando durante su vida escolar, hace referencia al conjunto de emociones, sentimientos y relación con su mundo exterior (Hamilton y Bethany, 2021). Asimismo, juega un papel importante en la vida de toda persona, ya que al sentirse afectado trae consigo diversos cambios en el desenvolvimiento personal, ya sea social o afectiva desde cualquier mirada (Jaramillo, 2020). Además, un buen desarrollo debe englobar procesos en los cuales se relacione el entorno con el mismo ser, lo cual permitirá que el niño pueda identificarse con sus conductas afectivas y sociales, con la finalidad de ser aceptado en el medio que se encuentra (Álvarez y Jurado, 2017). Por otro lado, a lo largo de la historia, las conductas sociales son conceptualizadas como el medio que permite al individuo a dar a conocer sus respuestas al momento de relacionarse con su entorno, que va permitir evidenciar la cooperación, asertividad y autocontrol (Maleki et al., 2019). Asimismo, puede enumerarse como una conducta social a la capacidad de resolución de problemas, la responsabilidad y las relaciones interpersonales (Özbey, y Köycegiz, 2019). La conducta social de preescolares está relacionada con las fases de socialización: la familia y la interacción con los demás, dichas relaciones se determinarán teniendo en cuenta el contexto (Martínez, 2017).

Entonces, sabiendo que los niños y niñas están en constante movimiento y de manera espontánea buscan jugar, descubrir y explorar por medio de la interacción con otros dentro de su espacio educativo (Andrade, 2020). Estas acciones, permite comprender que desarrollar conductas sociales es importante para que el niño tenga éxito en la escuela y en otros escenarios, debido a que les permite adquirir confianza en sí mismos, ser interactivos, mantener su escucha activa y demostrar amabilidad (Dere et al., 2021). También desarrollar la cooperación, autocontrol y asertividad que cumplen un papel primordial en el desarrollo social de los niños, ya que explican el comportamiento que reflejan y suprimen frente a situaciones positivas y negativas (Şenol y Metin, 2021). Siendo el comportamiento asertivo un factor importante en la vida de las personas durante su presente y futuro (Gunel y Hacicaferoglu, 2022). Sin embargo, los estudiantes que percibieron depresión, ansiedad y miedo durante la pandemia de Covid-19, son más propensos a poseer sentimientos y emociones negativas, reflejándolas en las clases actuales mediante sus actitudes (Dang y Zhang, 2022). Se sabe que los vínculos afectivos estables refuerzan los sentimientos positivos en los preescolares, los cuales surgen a partir de experiencias cercanas y son vivenciales al interactuar de manera positiva en un espacio acogedor (Armus et al., 2021). Los cambios de rutina implicaron limitaciones de interacción, dificultaron la posibilidad de expresar afecto físico, ya que se vieron imposibilitados de asistir al centro educativo (Etchebehere et al., 2021).

Cabe resaltar que los entornos de socialización cumplen un rol fundamental en el comportamiento del niño, ya que si estos son deficientes pueden generar conductas agresivas a causa de una socialización inexistente o limitada (Kaya, 2020). Así, el impedimento para que se dé una adecuada interacción social dependerá posiblemente de dos motivos: carecer de habilidades personales o tenerlas y no saber emplearlas de acuerdo a la realidad (Ylarragorry, 2018). Por lo que es importante considerar que, desde la educación, el docente solo es guía del estudiante y es responsable de propiciar la socialización en aula para que el preescolar logre trabajar en equipo y desarrolle la cooperación como parte de su desarrollo personal (Polat et al., 2022). De esta manera, los niños progresivamente inician a establecer relaciones sociales al comenzar su etapa preescolar, durante este proceso se puede evidenciar pequeños problemas al jugar con sus compañeros, como el de no compartir juguetes, lo cual debe resolver el docente para que sus relaciones sociales se den de manera apropiada (Saltali et al., 2018). Lo cual, se puede

lograr desarrollando estrategias educativas que promuevan la socialización (MINEDU, 2014), que a continuación se analizan.

Estrategias para promover conductas sociales

Las estrategias que utilizan los docentes para fomentar conductas sociales como la interacción entre compañeros son diversas e importantes durante la primera infancia ya que buscan disminuir comportamientos agresivos (Dereli, 2020). El trabajo en equipo es una de las estrategias más utilizadas y contribuye a que los educandos sean críticos, responsables, tolerantes, seguros y desarrollen comportamientos sociales favorables (Tosuntaş, 2020). Lo cual trae consigo la colaboración de todos sus integrantes, donde todos se preocupan por todos al buscar el bienestar grupal (Paricahua et al., 2018). Por otro lado, las actividades musicales colectivas favorecen las habilidades comunicativas y sociales de los niños (Öztürk y Can, 2020). De igual manera las dinámicas pequeñas o grandes permiten la integración grupal y desarrollar habilidades colaborativas de los preescolares al ofrecer oportunidades de diálogo (Gilchrist y Alexanian, 2021). Usar dinámicas de integración, asignación de responsabilidades y trabajos colaborativos desde el aula facilitará el desarrollo social (Rios et al., 2022). Las normas de grupo son reglas que proporcionan un comportamiento apropiado por parte de los integrantes y son adoptados al ejecutar dinámicas, juegos y trabajos (Gençer, 2019). Así, con estas estrategias, se desarrolla un comportamiento estudiantil responsable y tolerante que favorece (Tosuntaş, 2020), las prácticas colaborativas y el bienestar educativo (Paricahua et al., 2018); evidenciando así, la relevancia de desarrollar adecuadas conductas afectivas.

Las conductas afectivas y su importancia

Las conductas afectivas comprenden al conjunto de emociones, que son respuestas frente a una situación (Tortello y Becerra, 2017). En primer lugar, están las emociones positivas, como el amor, la alegría y la satisfacción, las cuales proporcionan un equilibrio en la vida del ser humano. En segundo lugar, se encuentran las emociones negativas, como la tensión, miedo, ira, tristeza y ansiedad, que son resultado de una sensación no placentera en la vida del individuo (Muchiut et al., 2020). El desarrollo de la conducta afectiva es la base esencial para que los niños logren el éxito en la escuela, ya que quienes ingresen con alto nivel emocional tendrán actitudes positivas y su adaptación será exitosa,

mientras que los niños con bajo nivel emocional tendrán problemas de conducta y relaciones inadecuadas con sus compañeros (Im et al., 2019).

Los preescolares aprenden en el aula a interactuar con un grupo, expresan sus emociones cuando se les pide su participación y exponen sus opiniones frente a los demás para trabajar actividades de su interés (Calp, 2020). Sin embargo, los niños experimentaron cambios drásticos a causa del Covid-19 en su rutina diaria, generando ansiedad en ellos y manifestándose a través de comportamientos como el de actuar mal, sentir tristeza, llantos (Dalton et al., 2020). Impactaron en el estado anímico, conductas y emociones de las personas, donde predominaron sentimientos como temor, tristeza, ansiedad, angustia (Cohen et al., 2022). Del mismo modo en la fase inicial del confinamiento resaltó el miedo, la incertidumbre y la angustia (Flores et al., 2021). Por lo cual, los docentes deben fomentar situaciones para que los niños desarrollen actitudes positivas entre ellos y puedan expresar sus emociones, crear condiciones y utilizar juegos con los que se logre evaluar las conductas afectivas (Veraksa et al., 2021); lo que es lo esperado según el Marco del Buen Desempeño Docente; a fin de aplicar estrategias para el desarrollo de competencias afectivas en los educandos (MINEDU, 2014).

Estrategias para promover conductas afectivas

Según el Currículo Nacional, se espera que los docentes puedan desarrollar competencias afectivas vinculadas al Área de Personal Social, entre ellas el desarrollo de la regulación emocional y la convivencia (MINEDU, 2016). Pero para ello, se debe desarrollar estrategias didácticas adecuadas a las características de los educandos. Por ejemplo, entre estas estrategias se puede promover el juego musical, que es una forma de trabajar actividades colectivas, con las cuales los niños expresen sus emociones y desarrollen su vocabulario (Gorbunova y Kiseleva, 2020). Se sabe que, la música produce una variedad de efectos positivos en el ser humano, permitiéndole relacionarse con su entorno y propiciando un buen manejo de las emociones (Troya-González et al., 2023). También pueden utilizar los escenarios de problemas para propiciar que el niño pueda identificar su sentimiento si estuviera en la situación del compañero y logre expresarlo generando nuevas palabras acorde a su edad, apoyando a que ellos practiquen la empatía (Kamei y Harriott, 2021). De esta manera, es importante que el niño pueda resolver cualquier tipo de conflicto que se suscite en aula. Además, expresar empatía a sus compañeros significará que son capaces de comprender y manejar sus conductas afectivas

(Aksoy y Gresham, 2020). De esta manera, la finalidad de desarrollar estrategias en la primera infancia es para contrarrestar las falencias evidenciadas en las emociones generadas por la virtualidad y lograr una mejora que se vean reflejados en el comportamiento de los estudiantes (Martín y Velásquez, 2021), aumentar la participación activa de los niños empleando métodos o técnicas basadas en el juego y lineadas al aprendizaje (Yazici, 2017).

Importancia del desarrollo socio afectivo y rol que cumple el docente en preescolar

Durante los primeros años de vida del infante, es esencial que el área socio-afectiva se desarrolle a plenitud, ya que le permite dirigir sus emociones juntamente con la socialización a favor de las relaciones con sus semejantes, creando nuevos comportamientos que lo conducirán a llevar una convivencia idónea como ser humano, integrante de la sociedad a la que pertenece (Valladares et al., 2019). Lo cual está vinculado con el rol que cumple cada docente dentro del aula, ya que son los encargados de brindar espacios y relaciones emocionales positivas con todo el alumnado, creando entornos saludables para el desarrollo socio afectivo, que gira alrededor de las actitudes y emociones que los niños puedan percibir por parte del docente; además, los preescolares aprenden por medio de las interacciones diarias con sus compañeros de la escuela (Bassett et al., 2017).

Por ello, el tipo de contexto puede influir en la participación de los niños en diversas actividades, relacionándose con su comportamiento (positivo o negativo) al conectar con los demás niños de su entorno (Buheji et al., 2020). Los espacios libres y amplios, brindan oportunidades a los niños para desenvolverse y se desarrollen actividades enriquecedoras al interactuar unos con otros (Lohmander y Samuelsson, 2020). Así, en la etapa preescolar los niños muestran sus conductas prosociales al interactuar positivamente con los demás y los docentes eligen que métodos usar para evaluar las relaciones, siendo la observación directa la que ayuda a evidenciar los cambios afectivos y sociales (Aksoy, 2019). Cabe mencionar, que la observación forma parte de la práctica educativa de todo profesional docente (Verástegui, 2022). Además, abordar las conductas desafiantes que se originan por la falta de normas o insuficiencias del contexto escolar, dependerá de una previa evaluación por parte del docente (Aksoy, 2020). De esta manera, mediante el desarrollo de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades de los estudiantes (Vílchez, 2018), se les permite tener una participación

activa, un desarrollo integral, y sobre todo llegar a tener resultados positivos de sus logros y objetivos (Aguilar y Baltazar, 2019).

Por ello, según los argumentos planteados, en el presente estudio se tiene como finalidad general: *analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales*. Específicamente, se desea *describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas sociales y afectivas de preescolares al retornar a clases presenciales en una escuela pública del distrito de Comas (Perú) (ver Apéndice A)*. Además, el presente proyecto de investigación pretende aportar información relacionada al contexto actual, de cómo se está dando el desarrollo socio-afectivo en preescolares al haber retornado a la presencialidad luego de haber estado por dos años en confinamiento total sin tener contacto directo, comprendiendo que el desarrollo social y afectivo van de forma paralela, permitiendo que el niño interactúe con sus pares. Del mismo modo, lo novedoso del presente proyecto es que hay pocos estudios realizados con dicha problemática, y en el contexto estudiado, debido a que recién a inicios del año 2022 se retornó de manera presencial a las escuelas. Asimismo, aportará información para que se realice un contraste de realidades educativas en otras situaciones similares que pueda vivir el Perú, ya que no se es ajeno a experimentar otro hecho significativo como lo vivido por el Covid-19.

METODOLOGÍA

DISEÑO

El presente trabajo se enmarca en un diseño cualitativo, parte del paradigma de las ciencias naturales, como mencionan Cadena-Iñiguez et al. (2017) “Los cualitativos son importantes en la investigación científica social ya que puede darnos información acerca de las características de los grupos sociales, las relaciones con su entorno” (p. 1612). Asimismo, es una investigación de tipo básica, que tiene por finalidad compilar informaciones sobre diversas particularidades, puntos de vista o características de los participantes, representantes de una investigación social, que se orienta a sustraer y generar nuevos testimonios de forma sistemática, con la única finalidad de enriquecer la información o conocimiento que se tiene de una realidad específica (Nieto, 2018). Por lo cual, se consideró el método fenomenológico, ya que es una de las principales formas de estudio cualitativo para investigación (Babu, 2019). Se optó por esta forma de estudio

porque según Husserl (1949) la fenomenología pretende explicar la experiencia del individuo y procesar de acuerdo a sus percepciones la forma de ver las cosas. Además, es una de las modalidades interactivas dentro la investigación cualitativa, ya que consiste en describir los hechos relevantes de una experiencia (McMillan y Schumacher, 2005).

Asimismo, sustenta sus bases en la interpretación y conocimiento de las manifestaciones, de su propio estado subjetivo ascendente (De los Reyes et al., 2019). Es preciso saber que el tipo de método depende de lo que se quiera obtener en la investigación, por lo cual Fuster (2019) explica que se “basa en el estudio de experiencias de vida respecto a un evento y en el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de lo que está más allá de los aspectos cuantificables” (p. 217). Con respecto a ello, este método tiene relación con los objetivos planteados en esta investigación, en los que las experiencias juegan un papel importante y a su vez serán analizadas adecuadamente. Tal como lo mencionó Fuster, la fenomenología se enfoca en aspectos descriptivos y no en numéricos. Además, se desarrolla desde un nivel descriptivo, ya que busca generar y partir de estudios fenomenológicos que conlleven a explicar descriptivamente las muestras subjetivas que surgen en un equipo social humano sobre un fenómeno específico (Ramos, 2020). Por otro lado, en la investigación cualitativa, el enfoque hipotético se puede omitir porque no hay suposiciones previas, debido a que intenta investigar subjetivamente las interpretaciones de las personas sobre el fenómeno del mundo real que se investiga y, por lo tanto, no hay medición posible (Amaiquema et al., 2019). Por tanto, esta investigación no cuenta con hipótesis, no se busca hacer supuestos, por el contrario, se pretende obtener una información clara, concisa, que se logra a base de la experiencia de los participantes seleccionados, en el cual se utilizará para la recolección de datos la guía de entrevista semiestructurada, para luego ser interpretados de manera descriptiva.

PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, ya que se toma en cuenta los criterios del investigador, los cuales resultan ser más rápidos y menos complejos (Arispe et al., 2020). Particularmente, este tipo de muestreo es por conveniencia, debido a que permite la accesibilidad a los participantes (Stratton, 2021). Por lo cual, como individuos de estudio se seleccionó a tres

docentes del nivel inicial de una institución educativa pública en el distrito de Comas (Lima – Perú), para recoger información desde sus experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo que presentan sus niños a cargo, quienes regresan de la virtualidad a la presencialidad.

INSTRUMENTOS

Dado que es una investigación cualitativa, la técnica a emplearse será la entrevista (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017). El instrumento utilizado en este caso es la guía de entrevista semiestructurada, la cual permite que el investigador explore y recopile información en base a la experiencia del entrevistado (Evans y Lewis, 2018). Para la realización de la entrevista se plantearon ocho preguntas divididas, en relación con las dos categorías. Las cuatro primeras preguntas corresponden a la categoría de experiencia docente en el desarrollo de las conductas sociales; por ejemplo, la pregunta dos plantea lo siguiente: *“Podría contarme usted ¿qué conductas sociales distintas ha observado en sus estudiantes al retornar a la presencialidad?”*. Y las cuatro últimas preguntas pertenecen a la segunda categoría de experiencia docente en el desarrollo de las conductas afectivas; por ejemplo, la pregunta cinco plantea lo siguiente: *“Explique, ¿De qué manera considera usted que las conductas afectivas de sus estudiantes se han visto afectadas por la virtualidad? ¿Por qué piensa así?”*. De acuerdo a ello, las preguntas se enfocaron en analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales, para posteriormente describir desde su experiencia docente como se viene dando el desarrollo de las conductas sociales y afectivas de preescolares (ver Apéndice B).

Respecto al proceso de validación, el instrumento fue validado por un procedimiento de juicio de experto, en el que participaron tres docentes especialistas en la línea de investigación. Este procedimiento permitió validar el contenido para obtener un instrumento acorde que pueda ser útil (Suhaini et al., 2021). Cabe mencionar que a dos de los expertos se les envió vía correo electrónico el formato de validación de instrumento y al tercer experto de manera presencial. Esto se realizó entre las fechas del 15 al 24 de octubre del 2022. En dichas validaciones hubo observaciones que fueron corregidas posteriormente; así el instrumento se aplicó el instrumento el 09 de noviembre.

PROCEDIMIENTO

Para los procedimientos investigativos, se consideró los principios éticos, ya que se tomó en cuenta las normativas que ayudan a tener un comportamiento adecuado para respetar aquellas ideas de las investigaciones, garantizando la confidencialidad de la información (Salazar et al., 2018). De esta manera, a las maestras entrevistadas se les identifica con códigos en lugar de sus nombres o apellidos; por ejemplo, en la matriz de triangulación se identifica a la primera docente como “*docente 1*” y su código en esta matriz y en el análisis y discusión de resultados es “*DI*”, lo mismo se aplicó con las otras dos docentes más (*ver Apéndice C*). Es por ello, que el procedimiento ético es considerado un aspecto central para realizar una investigación, el cual debe quedar reflejado en el método de realización y la posterior socialización de los resultados (Moscoso y Díaz, 2018). De esta manera, se procedió a redactar una solicitud del consentimiento informado, y mediante este documento el investigador se informó aspectos generales y específicos del estudio a realizar, y para proteger la identidad de las entrevistas se borraron sus nombres e incluso sus firmas. Luego de que el participante decide voluntariamente colaborar con la investigación, se le entrega el documento en el que firma su consentimiento (Meo, 2010). El protocolo de consentimiento informado estuvo dirigido a los participantes, ya que este documento representa el respeto conocido como el principio ético por las personas, la capacidad y el derecho a tomar decisiones respecto a la información adquirida (Álvarez, 2018). Asimismo, se debe tomar en cuenta que los principios de los estudios cualitativos requieren que el investigador no solo obtenga información y competencias investigativas, sino también que tenga en cuenta los valores éticos como la imparcialidad, honestidad intelectual, veracidad, responsabilidad y la privacidad del individuo (Espinoza, 2020).

Además, se coordinó el día de la entrevista con las tres participantes, teniendo en cuenta su disponibilidad y respetando los horarios que brinden, ya que como son colaboradores de esta investigación se debe mantener la predisposición personal para acoplarla en base a la de ellos. Asimismo, se solicitó la autorización de la participación con la firma del protocolo del consentimiento informado, el cual detalló que se protege sus identidades. Dos de las entrevistas fueron grabadas por audio y otra mediante el uso de la cámara de video. Posterior a ello, se realizó la transcripción de las respuestas mediante la herramienta de Microsoft Word (Microsoft, 2023), para que la información no se pierda y pueda ser legible al momento de hacer la codificación respectiva, con la

finalidad de facilitar el análisis del cuerpo y posibilitar su legibilidad (Garayzábal et al., 2019). La codificación comprende la representación por la cual los datos obtenidos se separarán, se conceptualizan y se vuelven a juntar de una forma nueva (Strauss y Corbin, 1998). Seguidamente, se identificó en cada respuesta aquellas ideas más relevantes brindadas por las entrevistadas, que sean de aporte a la investigación, realizando un análisis temático de la información recaudada en base a las respuestas para comparar las diferencias y similitudes. Para analizar las categorías se realizó un proceso de codificación abierta la cual consiste en poder segmentar los datos obtenidos mediante códigos al incorporar los textos más relevantes de la entrevista (Vives y Hamui, 2021). La codificación abierta se aplicó tomando en cuenta los detalles de línea por línea de las entrevistas, oración por oración, párrafo por párrafo, incluso asignarse un código a un texto completo (Flick, 2007). Posteriormente, se trianguló la información, ayudando a comprender, interpretar y organizar los datos obtenidos; así, hacer un análisis (Urbano, 2016). Por lo cual, se procedió a realizar la matriz de triangulación de manera manual con las entrevistas recaudadas (*ver Apéndice C*).

ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación tiene como objetivo analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales; lo cual se pretendió lograr mediante un enfoque cualitativo. Los hallazgos de la investigación se analizan en base a dos categorías: a) La primera está basada en las conductas sociales. b) La segunda en las conductas afectivas. Categorías que se respaldan según los propósitos formativos de la educación peruana, los cuales son planteados como elementos esenciales en la formación integral de la persona según lo planteado por la Ley General de Educación 28044, la cual menciona que los fines de la educación peruana se centran en integrar seres capaces de adquirir su propia capacidad intelectual, social, afectiva y espiritual; así como también, desarrollar sus diversas habilidades para enlazar su vida personal con el mundo social, de manera que puedan afrontar los desafíos de la sociedad; esta ley es la que organiza al Programa Curricular de Educación Inicial (MINEDU, 2016), mediante el apoyo docente (MINEDU, 2014). Por lo cual, la forma en que se presentan los hallazgos, permite apreciar a tres maestras del nivel inicial, cada una de ellas con una experiencia propia, única y con conocimientos distintos para responder

y analizar cómo es que la virtualidad ha influido en el desarrollo de las conductas sociales y afectivas de sus estudiantes ahora que han retornado este año 2022 a la presencialidad. De acuerdo a esto, a continuación, se analizan y discuten las categorías y subcategorías.

EXPERIENCIA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS SOCIALES

La presente categoría pretendió describir desde la propia experiencia de las maestras como es que ellas han percibido el desarrollo de las conductas sociales de sus estudiantes al retornar a la presencialidad luego de haber estado enseñanza de manera virtual por dos años, en los cuales, los niños y las niñas no han tenido contacto directo en aulas. Además de ello, conocer el testimonio de las entrevistadas en base a los cambios que han observado y que estrategias emplearon para desarrollar conductas sociales. Sabiendo que la interacción en el aula es esencial para el desarrollo socioemocional (Amaya, 2017); se analizaron las siguientes subcategorías: conductas sociales afectadas por la virtualidad, importancia de las conductas sociales como el asertividad / cooperación y estrategias aplicadas en la presencialidad. Si bien durante la pandemia se desarrolló la educación virtual, esto pudo representar el desarrollo de la competencia transversal asociada al desenvolvimiento en entornos virtuales mediados por las TIC (MINEDU, 2016). Sin embargo, surge la necesidad de desarrollar competencias y capacidades en la dimensión socioafectiva de la personalidad, tal como se menciona en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) el cual considera que es esencial prestar especial atención al bienestar socioemocional de cada individuo y a las áreas de desarrollo personal, donde los valores y principios de cada individuo permiten afrontar las situaciones con equilibrio y adquirir el autoconocimiento necesario para regular las relaciones con los semejantes. (Consejo Nacional de Educación del Perú [CNE], 2020). De acuerdo a este análisis, se procede a estudiar la primera subcategoría:

Conductas sociales afectadas por la virtualidad

Las conductas sociales son aquellas que permiten al individuo relacionarse con su entorno (Maleki et al., 2019). Sin embargo, el cierre de escuelas y de lugares provocó en los niños que ellos experimenten cambios drásticos en su vida, llevándolos a que permanezcan todos los días de la semana dentro de su hogar (Atabey, 2021). De esta

manera, las docentes entrevistadas expresaron algunos motivos los cuales consideran que las conductas sociales se vieron afectadas por la virtualidad; cuando se les formuló la siguiente interrogante: “*Explique, ¿De qué manera considera usted que las conductas sociales de sus estudiantes se han visto afectadas por la virtualidad? ¿Por qué piensa así?*” Por ello, ante esta interrogante, surgieron las siguientes categorías emergentes:

A. No podían socializar

Desde luego que el aislamiento social demandó que la educación se desarrolle de forma virtual, la cual se desarrolló empleando computadoras o celulares. Sin embargo, esto no limitó la socialización al interior de la familia (Atabey, 2021), pero sí limitó la interacción con personas al exterior de la familia. Esto observa en los siguientes testimonios:

D1: En la virtualidad se han visto muchos problemas en las conductas de los chicos, ya que no se socializaban mucho. Yo los he tenido de 3 y 4 años en la virtualidad y no se podían socializar porque estábamos en una computadora, o en un celular o mandando por WhatsApp, no. Entonces siempre ha habido un choque en ellos, recién ahora en 5 años donde han podido ellos estar ya mejor, socializándose, jugar, compartir.

D2: Existe una gran diferencia entre la virtualidad que hubo dos años con la presencialidad que regresaron este año, porque [...] por ejemplo se han vuelto bien cohibidos, bien tímidos, su pronunciación, su lenguaje ha sido bien poca, y hay otros niños que por ejemplo no han desarrollado los acuerdos, conductas adecuadas.

Además, la educación virtual no solo afectó que los estudiantes preescolares no se socialicen con otros niños (o con personas ajenas a su familia); sino también, se observó otra consecuencia que planteó la segunda entrevistada, son las limitaciones en el desarrollo del lenguaje; lo cual se observa a continuación:

B. Evidenciaron un lenguaje limitado

El desarrollo del lenguaje es esencial para que los niños puedan desarrollarse e interactuar con otros. Pero al mismo tiempo, el lenguaje es un producto social que depende de la interacción con otras personas; y así, influyen en el desarrollo del pensamiento y de la psique (Vygotsky, 1978). Por ello, es importante reflexionar en la importancia de la interacción social para desarrollar el lenguaje y el pensamiento. Lo que a continuación se observa en la respuesta de la segunda docente:

D2: Existe una gran diferencia [...] su pronunciación, su lenguaje ha sido bien poca, y hay otros niños que por ejemplo no han desarrollado los acuerdos, conductas adecuadas.

En los análisis de las fuentes, se observó que el lenguaje es un medio de expresión porque les permite utilizar la voz para comunicarse en las interacciones grupales (Ersan, 2020). Generando también, dificultades vocales al pronunciar y posible pobreza de vocabulario. Además del lenguaje, se afectó su interacción con sus pares; lo cual se analiza a continuación:

C. Sus conductas sociales se afectaron al no interactuar

En esta categoría emergente se analiza que las conductas sociales se debilitaron por la poca interacción con sus pares. Desde luego, sabiendo que, por el distanciamiento los niños experimentaron soledad y ansiedad (Tecirli et al., 2020). Lo cual, es consecuencia de no aprender ciertas habilidades de otros niños; quienes, al ser de edades similares, podrían mediar el aprendizaje de comportamientos sociales. Lo que la tercera entrevistada expresó a continuación:

D3: Las conductas sociales en nuestros niños por motivos de la situación de la virtualidad, de la pandemia, si fueron afectadas muy fuertemente. Ya que nuestros niños no han podido relacionarse entre sus pares, que es lo más importante para que ellos puedan aprender.

Se puede apreciar que, desde la óptica de las maestras, la virtualidad ha perjudicado a los preescolares. Debido a que la conducta social se relaciona con la interacción con los demás (Amaya, 2017); y toma en cuenta el contexto (Martínez, 2017). Además, los niños y niñas son seres que buscan divertirse mediante la interacción con sus compañeros (Andrade, 2020). Luego de este análisis de las consecuencias observadas en la virtualidad se quiso ser más específico en relación al comportamiento social de los estudiantes con la siguiente interrogante: *“Podría contarme usted ¿qué conductas sociales distintas ha observado en sus estudiantes al retornar a la presencialidad?”* Ante lo cual, las entrevistadas expresaron algunas ideas que se observan en las siguientes categorías emergentes:

A. Trabajo solitario

En algunos estudios, se identificaron que algunos niños sujetos a líneas autoritarias educativas muestran tendencia a aislarse de su grupo (Gallego et al., 2019). Y debido al

Covid-19 toda actividad social se restringió, por la cual, la mayoría de los niños se vieron limitados y sintiéndose solos (Teciqli et al., 2020). Lo cual provocó que al retornar a las aulas los niños opten por trabajar solos, tal como lo menciona la segunda docente en su respuesta:

D2: Por ejemplo [...] hay niños que [...] mas no es de tanto trabajar en equipo, también que se ha visto un trabajo solitario [...].

De tal manera, la pandemia tuvo un efecto negativo en los preescolares, provocando que se aislen de los demás (Duran, 2021). También, se observaron otras actitudes como lo que plantean la primera y segunda entrevistada; lo cual se observa a continuación la siguiente categoría emergente:

B. No compartían los materiales

Si bien los niños en etapa preescolar inician sus relaciones sociales, durante este proceso se pueden percibir problemas entre compañeros como el de no compartir juguetes (Saltali et al., 2018). Desde luego que el aislamiento social provocó en los niños que vieran como de su propiedad todo objeto a su alcance, al estar tanto tiempo en sus casas y siendo ellos mismos quienes dispongan de sus juguetes. Esto se observa en los siguientes testimonios:

D1: Se ha visto bastante conducta sobre el pelear, no compartir, esto es mío y no te lo voy a dar, que más se ha visto ahora con esto de la presencialidad... el estar ausente, solo a un costado, jugar solo [...].

D2: Por ejemplo, después de jugar con los juguetes no guardaban los juguetes, o con sus compañeros no eran de prestarse los juegos cuando jugaban, ese tipo de cosas se ha visto bastante [...].

Con respecto a los testimonios de las docentes, las conductas individualistas, limitan el desarrollo social (Arslan et al., 2021); particularmente, de los educandos. Por ello, las situaciones de conflictos en la escuela deben ser abordadas para que se practique la empatía al explicar al niño como se sentiría si estuviera en la situación del otro compañero (Kamei y Harriott, 2021). Es relevante reflexionar sobre la importancia de que los niños sean sociables, habladores y audaces; sin embargo, al retornar a las aulas se ha visto todo lo contrario. Como lo que se observa a continuación:

C. Chicos callados, tímidos, no sociables

Se evidenciaron diversas desventajas durante la modalidad virtual, como la pasividad, timidez, ausencia de interacción entre estudiantes- docentes, y una escasa comunicación fluida (Díaz, 2021). Lo cual repercutió al retornar a las aulas, tal como se evidencia en las respuestas de la primera y segunda docente:

D1: Se ha visto bastante [...] el estar ausente, solo a un costado, jugar solo. A lo menos en marzo-abril [del 2022], se ha visto bastantes chicos callados, tímidos, temerosos, no sociables.

D2: Por ejemplo [...] un niño, no salía, cuando hicimos acá la primera fiesta me acuerdo, el día de la educación inicial, su mamá me contó que ha sido por ejemplo su primera fiesta que ha asistido, ha sido tanto así el encierro de la presencialidad, que el niño no interactuaba con otros niños, a pesar que tenía su primo, no era de interactuar, se metía en su cuarto, no salía de su casa.

En relación a ello, la función del docente es lograr propiciar situaciones favorables en las que el niño tenga la facilidad de relacionarse con su entorno (Gómez et al., 2019) e incrementa las relaciones interpersonales al socializar (Özbey, y Köycegiz, 2019). Sin embargo, fue tanto el impacto del Covid-19 en los preescolares, que muchos de los educandos no respetaron reglas, como se visualiza a continuación en la siguiente categoría emergente:

D. No respetaban las reglas

Las normas del aula son reglas específicas que favorecen al comportamiento apropiado por parte de los estudiantes dentro del salón de clases (Gençer, 2019). Sin embargo, el haber vuelto a clases presenciales ha reflejado diversas actitudes de los preescolares que son propias del confinamiento. Cabe resaltar que, los entornos de socialización son pieza clave en el comportamiento de los niños, ya que si estos son limitados llegan a generar conductas negativas a causa de una socialización inexistente (Kaya, 2020). Por ello, la segunda docente expresó lo siguiente:

D2: [...] después de jugar con los juguetes no guardaban los juguetes [...] o cuando se les pone reglas, tampoco algunos no han podido respetar las reglas [...].

En tal sentido, las conductas desafiantes son las que se originan por la falta de normas o algún inconveniente dentro del contexto escolar (Aksoy, 2020). Es así que, al haber retornado a los espacios educativos presenciales, es fundamental que se recalque el

cumplimiento de las normas y reglas del aula; ya que se debe priorizar el desarrollo social para una sana convivencia (MINEDU, 2016), demostrando que las conductas sociales son importantes; como a continuación se analiza en la siguiente subcategoría.

Importancia de las conductas sociales como la asertividad y cooperación

Las conductas sociales son fundamentales para el niño ya que permite su interacción (Dere et al., 2021), tal como la cooperación y el asertividad que son esenciales para el desarrollo social de los niños (Şenol y Metin, 2021). Por ello, las docentes entrevistadas mencionan desde el punto de vista personal aquellas razones que consideran importantes en relación a la asertividad y cooperación cuando se les formuló la siguiente interrogante: *“Desde su experiencia docente, ¿Considera usted que es importante que sus estudiantes desarrollen conductas sociales tales como el asertividad y la cooperación? ¿Por qué?”* Es así que, ante esta interrogante, surgió la siguiente categoría emergente:

A. Promover la solidaridad y la ayuda mutua

Para desarrollar habilidades sociales es necesario propiciar situaciones de cooperación, ayuda mutua, dejando de lado aquellos rasgos de individualismo (Hidalgo, 2020). Por lo cual, las tres docentes entrevistadas resaltan la asertividad y cooperación, como se observa en sus respuestas:

D1: [...] es muy importante, el asertividad sobre todo que el niño sea asertivo [...] solidarios. Ellos mismos se ven en estos casos, en la cooperación, en la ayuda, en ayudar al amiguito que no puede, colaborar con el otro que no puede abrir de repente su lonchera.

D2: Es muy importante para ellos el trabajo en equipo, que uno se ayude, entre ellos mismos ayudarse, a ver el trabajo, no tanto el trabajo solo [...] porque si no trabajan en equipo, no socializan con otros niños, en cualquier lugar van a tener problemas.

D3: Sí, es importante que los niños desarrollen el asertividad [...] ponerse en el lugar del otro, ser un niño asertivo. Y la cooperación para que bueno aprendan a trabajar en equipo [...] y ellos mismos puedan apoyarse siempre.

Las docentes coincidieron en resaltar la importancia de propiciar momentos de trabajo en equipo, ya que la cooperación es parte del desarrollo personal (Polat et al., 2022) y de la asertividad (Gunel y Hacicaferoglu, 2022). De este modo, las docentes confirmaron que al ser testigos de conductas inapropiadas por parte de algunos

estudiantes tuvieron que emplear diversas estrategias en la presencialidad, como se señala en la siguiente subcategoría.

Estrategias aplicadas para promover conductas sociales

Las estrategias empleadas por los docentes para propiciar la interacción entre pares son valiosas (Dereli, 2020). Ante ello, las docentes entrevistadas expresaron algunas estrategias que utilizaron para desarrollar conductas sociales en sus estudiantes; cuando se les formuló la siguiente interrogante: *“Ante las dificultades de socialización de los estudiantes a causa de la pandemia ¿Qué experiencias nos podría compartir de alguna estrategia que aplicó para desarrollar sus conductas sociales? ¿Por qué?”* Por ello, ante esta interrogante, surgieron las siguientes categorías emergentes:

A. Trabajos en equipos por mesa

El trabajo en equipo permite fortalecer el bienestar grupal (Paricahua et al., 2018). Pero a causa del limitado acceso que hubo de interacciones entre pares por la pandemia, las cuales provocaron angustia en los pequeños al retornar a clases presenciales (Wijaya et al., 2022). Así, las docentes se vieron en la necesidad de emplear estrategias, cada una con su propia particularidad como se observa en las respuestas de la primera y segunda entrevistada.

D1: Un caso por ejemplo [una alumna], ella es una niña muy tímida, ella desde que entró es una niña calladita. Acá en el colegio busqué yo a los niñitos que puedan estar más aliados a ella, por ejemplo, [otra alumna], es un poquito más habladora, juguetona, eso para que le contagie. Y también puse niños no tan movidos, más tranquilos. [Ahora] te das cuenta que ya participa [...], ya está socializando mejor, ya está trabajando mejor [...]

D2: Con las mesas ahora estoy trabajando en equipo, los balanceo por ejemplo ahí un niño que es más inquieto, que no quiere prestar le pongo uno por mesa, y hay otros niños que son más cooperativos y tratan de enseñarles [...]. Hasta ahora estoy trabajando todavía el trabajo en equipo entre ellos.

Asimismo, coincide con lo que se encuentra en el Marco del Buen Desempeño Docente, específicamente en el desempeño 14, donde se resalta la importancia de generar relaciones sociales que engloben la acción de cooperar, respetar y contribuir con otros compañeros al trabajar en equipos, acción que debe realizar el docente a cargo (MINEDU, 2014). En relación a lo mencionado por las docentes se evidencia que las estrategias más utilizadas es el trabajo en equipo, mediante el cual, los niños son capaces de desarrollar

comportamientos sociales (Tosuntaş, 2020). Por lo que es importante considerar que el docente es guía y responsable de generar momentos de socialización en los cuales, el preescolar pueda trabajar en equipo y desarrollar así la cooperación (Polat et al., 2022). Además, en la siguiente categoría emergente, las docentes mencionan que emplearon otras estrategias como las:

B. Dinámicas

Las dinámicas de integración suelen indicar roles que permiten consolidar la conducta social (Rios et al., 2022). Acompañadas de dinámicas musicales colectivas las cuales favorecen las relaciones sociales de los niños (Öztürk y Can, 2020). Como se observa en la respuesta de la tercera docente:

D3: [...] Para lograr que mis niños desarrollen conductas sociales, he tratado de trabajar más dinámicas [...] para que ellos puedan relacionarse más [...].

Respecto a lo expuesto por la docente, las dinámicas en aula son claves ya que permiten la integración grupal de todo el alumnado (Gilchrist y Alexanian, 2021), permitiendo que los preescolares logren alcanzar un óptimo desarrollo de conductas sociales. Pero, a modo de complemento en el análisis realizado, a continuación, se expone la segunda categoría de estudio.

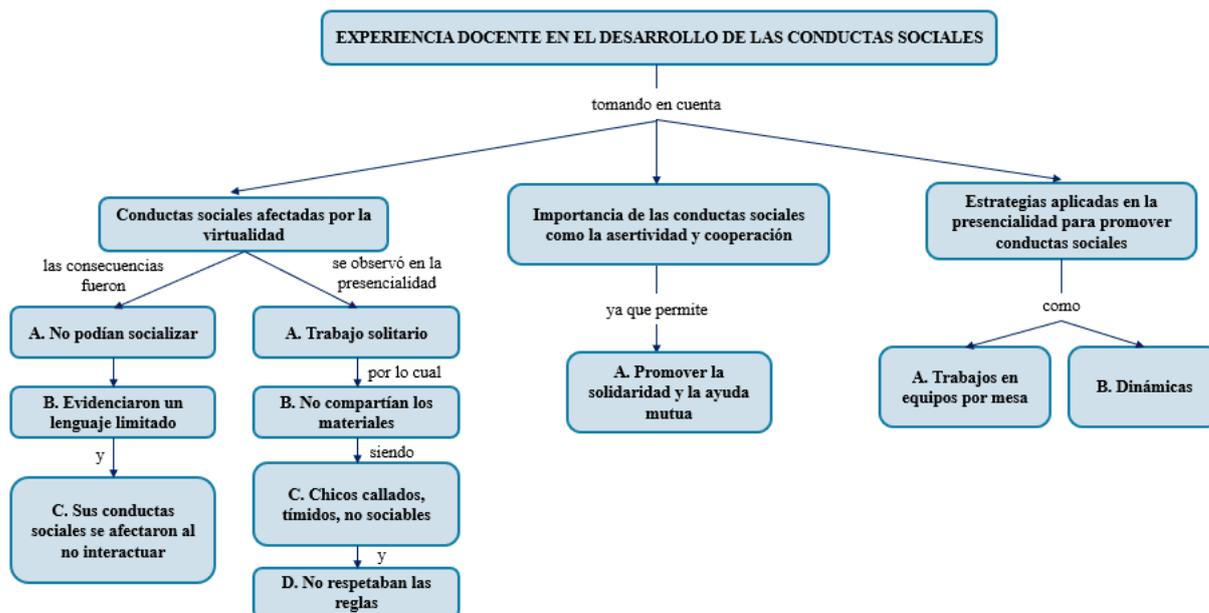


Gráfico 1. Categoría y subcategorías sobre la experiencia docente en el desarrollo de las conductas sociales

EXPERIENCIA DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS AFECTIVAS

La presente categoría pretendió describir desde la propia experiencia de las maestras como es que ellas han percibido el desarrollo de las conductas afectivas de sus estudiantes al retornar a la presencialidad luego de haber estado enseñando de manera remota por dos años consecutivos, en los cuales, los niños y las niñas no han tenido contacto directo entre compañeros. Además de ello, conocer el testimonio de las entrevistadas en base a los cambios que han observado, qué estrategias emplearon para desarrollar conductas afectivas y cómo las evaluaron. Cabe resaltar que un buen desarrollo de la conducta afectiva será una base para que los preescolares logren alcanzar el éxito en la escuela (Im et al., 2019); por lo cual, se analizaron las siguientes subcategorías: conductas afectivas afectadas por la virtualidad, estrategias aplicadas en la presencialidad y la evaluación del progreso en las conductas afectivas. Si bien los estudiantes se han visto involucrados y afectados emocionalmente a raíz de la pandemia (Grupo Banco Mundial, 2020), ellos aprenden en el aula a compartir momentos con un grupo, expresando sus emociones libremente (Calp, 2020). De acuerdo a este análisis, se procede a estudiar la primera subcategoría:

Conductas afectivas afectadas por la virtualidad

Las conductas afectivas engloban un grupo de emociones (Tortello y Becerra, 2017), positivas (amor, alegría, etc.) y negativas (tensión, miedo, ira, tristeza y ansiedad) (Muchiut et al., 2020). A raíz del confinamiento los niños no pudieron expresarse emocionalmente como deberían (Tecirli et al., 2020). Respecto a ello, las maestras manifestaron algunas razones en relación a las conductas afectivas de sus estudiantes que se vieron vulneradas por la virtualidad; cuando se les formuló la siguiente interrogante: “¿De qué manera considera usted que las conductas afectivas de sus estudiantes se han visto afectadas por la virtualidad? ¿Por qué piensa así?” Por ello, ante esta interrogante, surgieron las siguientes categorías emergentes:

A. Sensación de miedo

El miedo es una de las emociones negativas en la vida de toda persona (Muchiut et al., 2020). Sin embargo, los preescolares durante la pandemia de Covid-19 estuvieron más expuestos a poseer sentimientos y emociones negativas, como miedo y depresión (Dang y Zhang, 2022). Lo cual, limitó en muchos aspectos a la expresión afectiva de los estudiantes, ello a continuación se observa en las respuestas de la primera y la segunda docente:

D1: La virtualidad si ha hecho como que un alto en el desarrollo de las conductas afectivas [...] porque el niño no se expresaba tanto [...] de repente te querían decir [algo] y tenían miedo [...] se quedaban callados, tristes [...].

D2: [Hay un caso de un niño que ha] sido muy extremo [...] me acuerdo el primer año en virtualidad, me decía la señora que no salía del cuarto, que el niño tenía miedo, decía “mi casita, mi casita” y de ahí poco a poco salió de la casa. Le dije poco a poco tiene que ser así, porque próximo año le decía va ser presencialidad, para que salga de la casa y venga al colegio todos los días va sufrir, en las vacaciones trate de incentivarlo de sacarle al parque [...]. Ese fue el caso más extremo que he tenido.

Cabe mencionar, que las entrevistadas certifican que se resaltó el miedo (Flores et al., 2021), ya que influyó el tipo de entorno (Buheji et al., 2020). Además, la pandemia y la educación a distancia contribuyeron al miedo, a la ausencia de afectividad expresiva (Lajunen et al., 2023). Es decir, las conductas afectivas fueron impactadas, porque hubo carencia de vínculos afectivos, como se analiza a continuación:

B. Ausencia de vínculos afectivos

Los vínculos afectivos fortalecen las emociones en los preescolares y surgen a partir de experiencias positivas y vivenciales al interactuar con los demás (Armus et al., 2021). Sin embargo, se evidenciaron desventajas debido a la ausencia de interacción entre alumnos - docentes (Díaz, 2021), como la ausencia de demostraciones afectivas, tal como lo menciona la tercera docente:

D3: [...] [Las] conductas afectivas han sido enormemente influenciadas en nuestros niños, porque no hemos podido de repente darles un abrazo, trabajar con ellos, o tratarlos de alentar para que salgan adelante, [...] la autoestima la elevamos cuando de repente le damos un abrazo, un aplauso, que ellos continúen, entonces [...] estos dos años prácticamente han sido muy afectados las emociones de los niños.

Se puede apreciar que, desde la óptica de las maestras, la virtualidad generó cambios repentinos en los preescolares (Dalton et al., 2020), debido a que ellos aprenden en el aula al interactuar y expresar sus emociones con libertad (Calp, 2020). La pandemia provocó estrés, angustia y depresión al existir poca socialización (Jiao et al., 2020), situación que se dio por la modalidad virtual al no darse ningún abrazo físico. Por lo cual, es necesario que el niño pueda convivir relacionándose con su entorno para demostrar sus emociones y crear nuevos vínculos (Amaya, 2017), favorables para su desarrollo integral. Luego de este análisis, se quiso ser más específico en relación a las conductas afectivas de los estudiantes con la siguiente interrogante: *“Podría contarme usted ¿qué conductas afectivas distintas ha observado en sus estudiantes al retornar a la presencialidad?”*. Ante esta interrogante, surgió la siguiente categoría emergente:

A. Dificultad para demostrar afectividad

La demostración afectiva es importante en la existencia de toda persona (Jaramillo, 2020). Por tanto, los cambios de rutina a causa de la pandemia implicaron limitaciones de socialización, dificultando la posibilidad de demostrar afecto físico (Etchebehere et al., 2021). Lo que a continuación, se observa en la respuesta de la tercera docente en relación a lo descrito:

D3: Difícil de ellos para de repente darse un abrazo, no ha sido muy fácil, sobre todo que teníamos otras formas de demostrar nuestras emociones, todavía hemos estado limitados en ser más expresivos, más espontáneos. He visto en ellos que siempre han estado un poco con temor de demostrar sus afectos a sus compañeros.

Dicho testimonio, certifica que al poseer los niños un nivel emocional bajo presentaron relaciones limitadas con sus compañeros (Im et al., 2019). Respecto a ello, Alvarez (2020) quien hizo un estudio a inicios de la pandemia sobre el desarrollo socio-afectivo de los preescolares, evidenció que los estudiantes ya presentaban miedo al confinamiento, resaltando que era importante no perder las muestras de amor. Por lo cual, las maestras expresaron que emplearon algunas estrategias en las aulas para ayudar a sus estudiantes a desarrollar conductas afectivas idóneas, como se describe en el siguiente apartado.

Estrategias aplicadas para promover conductas afectivas

Este tipo de estrategias tuvo por finalidad suprimir las dificultades evidenciadas y mejorarlas para que se vean reflejadas en el comportamiento de los niños (Martín y Velásquez, 2021). Siendo los docentes quienes fomenten situaciones apropiadas para que los niños expresen sus emociones (Veraksa et al., 2021). Respecto a ello, las docentes comparten algunas estrategias que pusieron en práctica según su criterio personal para desarrollar conductas afectivas en sus estudiantes; cuando se les formuló la siguiente interrogante: *“Ante las dificultades de relaciones entre pares de los estudiantes a causa de la pandemia ¿Qué experiencias nos podría compartir de alguna estrategia que aplicó para desarrollar sus conductas afectivas? ¿Por qué?* Por ello, ante esta interrogante, surgieron las siguientes categorías emergentes:

A. Dando responsabilidades

La asignación de responsabilidades y los trabajos en equipo facilitan el desarrollo social emocional (Rios et al., 2022). Ello se debe tomar en cuenta, ya que la pandemia tuvo un impacto en el estado emocional (Cohen et al., 2022) Por ello, es importante reflexionar en la diversidad de estrategias que se pueden utilizar para desarrollar conductas afectivas. Lo que a continuación se observa en la respuesta de la primera docente:

D1: [...] el darle responsabilidades también a ellos, para que ellos sepan que tienen que valorar, ver sus afectos, decirlos, no quedarse callados, siempre comentar hablar, eso es lo que [realizo] acá en el aula.

De tal manera, una estrategia eficaz es aumentar la participación activa de los niños empleando diversas técnicas que estén enfocadas en el aprendizaje individual y grupal (Yazici, 2017). Por lo cual, se debe buscar actividades que sean del propio interés del niño, como se menciona a continuación:

B. Interés propio del niño(a)

Los preescolares adquieren y logran expresar sus emociones cuando realizan actividades de su propio interés, exponiendo sus ideas frente a los demás sin ninguna limitación (Calp, 2020). Es por ello que, la segunda docente menciona un caso resaltante en el cual aplicó una estrategia innovadora, como la que se describe a continuación:

D2: [Respecto al niño que ingresaba llorando], tenía que llevarlo cargando muchas veces. Entonces le decía cuál era su interés en casa, a que jugaba o en que pasaba más su tiempo, entonces me decía que los dinosaurios. Yo traje videos de dinosaurios, de músicas, canciones de dinosaurios, películas de dinosaurios. Después, cada vez que entraba yo le decía “si tu no entras no vas a poder ver a los dinosaurios”. Así poco a poco, empezó a entrar y sin llorar y ahora poco a poco se está adaptando, ya con las actividades nuevas, pero más fue con su interés de él mismo.

Respecto a ello, los docentes son quienes deben propiciar momentos significantes para que los niños adquieran comportamientos adecuados y puedan expresar sus emociones (Veraksa et al., 2021). Además de utilizar juegos con los que se logre fomentar conductas afectivas, como lo que se menciona a continuación:

C. Juegos musicales (canciones)

Los juegos musicales enriquecen la socialización y capacidades comunicativas de los niños (Öztürk y Can, 2020) mediante los cuales, expresan sus emociones. En efecto, la música permite al niño relacionarse con su entorno y propicia un manejo de emociones generando una diversidad de efectos positivos (Troya-González et al., 2023). Lo que a continuación, se observa en la respuesta de la tercera docente:

D3: En la presencialidad, dinámicas de grupos ya físicamente, entre equipos y equipos, trabajar rondas, canciones, más que todo hacer dinámicas donde los niños expresen lo que ellos sienten.

Es decir, el juego musical permite trabajar la expresividad, mediante el cual, los niños colectivamente expresan sus emociones (Gorbunova y Kiseleva, 2020). Cabe mencionar también que una de las maestras buscó el interés del propio niño para

contrarrestar la emoción negativa que siempre presentaba en aula. Asimismo, la maestra observó que el niño respondía favorablemente al aplicar esta estrategia. Por ello, en el siguiente apartado se compartirá como es que las docentes evidenciaron los cambios en sus estudiantes.

La evaluación del progreso en las conductas afectivas

La evaluación dependerá del docente y también como la aborda (Aksoy, 2020). Sabiendo que para darse un óptimo desarrollo es necesario crear espacios educativos que contribuyan en ello (Lohmander y Samuelsson, 2020). Luego del análisis de las estrategias empleadas por las docentes, se quiso conocer cómo es que evidenciaron el progreso de las conductas afectivas de los estudiantes con la siguiente interrogante: “¿Usted evaluó algún progreso en las conductas afectivas? ¿Cómo lo hizo?”. En relación a ello, surgió la siguiente categoría emergente:

A. Mediante la observación

La observación es una forma de evaluar algún progreso estudiantil, ya que es parte de la práctica educativa de todo docente (Verástegui, 2022). En relación a ello, la segunda y tercera docente mencionaron lo siguiente:

D2: [Observé] el cambio que hubo [en el niño], cómo te digo al comienzo que no quería entrar, por ejemplo, ahora ya entra y no es necesario que yo ponga los videos, [...] ya no se corre, no llora, no se va corriendo, ahora se queda. Pero en esa parte sí se ha visto bastantes cambios en el, poco a poco.

D3: [...] Hemos tenido por ejemplo cuando trabajamos en equipo, saber de los niños como se van sintiendo, [observar cada muestra de afecto y] que nos expresen cada uno las formas como quieren trabajar. Siempre utilizo las caritas felices y todo ello para que puedan identificarse y saber cómo van avanzando.

Dichos testimonios afirman que las maestras mediante la observación directa (Aksoy, 2019) se percataron de algunos cambios favorables en sus niños. Puesto que utilizaron los escenarios de problemas para propiciar que el niño practique la empatía (Kamei y Harriott, 2021), lo cual significa su capacidad de entender (Aksoy y Gresham, 2020). Una de las participantes compartió que evalúa mediante las caritas felices, de forma que los niños puedan identificarse. Respecto a este análisis, en cuanto al primer objetivo específico, se describió desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas sociales de preescolares al retornar a clases presenciales, llegando al siguiente

resultado: que los preescolares al no haber tenido momentos de socialización a causa del confinamiento, han presentado en el retorno a clases conductas de timidez, agresividad y ausencia de autocontrol. El estudio concuerda con la investigación de Rojo y Torres (2021), quienes concluyeron que los niños no han podido interactuar apropiadamente debido a la educación virtual. En relación a ello, se puede considerar que la teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), indica que todo individuo debe desenvolverse e interactuar con su entorno; así, la socialización tiene un papel primordial al ser el camino para alcanzar un óptimo proceso desarrollo personal. Lo cual, durante la pandemia se logró de modo parcial. Porque, como lo menciona Banna et al. (2020) la pandemia del Covid-19 impactó negativamente en la educación.

En cuanto al segundo objetivo específico, se describió desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas afectivas de preescolares al retornar a clases presenciales, en el que se observó en los estudiantes preescolares conductas afectivas como miedo, ira y tristeza; las cuales se reflejaron al iniciar las clases presenciales del 2022. Cabe mencionar que, si bien la escuela es el lugar que brinda soporte emocional a los estudiantes porque al interactuar directamente se generan situaciones de alegría y emoción, las emociones de los niños se vieron vulnerados al tener que vivir una experiencia distinta. Lo cual concuerda con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1999) que resalta dos procesos: la llegada de estímulos del entorno y lo que produce en el individuo, luego el proceso de la racionalización de dichas situaciones que generan emociones. Asimismo, la teoría de Wallon (1963) sostiene que las emociones y el lenguaje se construyen y crecen mediante la interacción social, existiendo una relación entre lo afectivo y social frente al entorno. Relacionado con el tema de investigación, es importante mencionar que, si bien los autores precisan que las emociones de los niños se generan al interactuar con otros. Luego, en una investigación realizada por Avalos (2019) obtuvo como resultado que dichas emociones pueden sobresalir al tener confianza, afecto y un grado de socialización correcta, contribuyendo en la formación y desarrollo del niño.

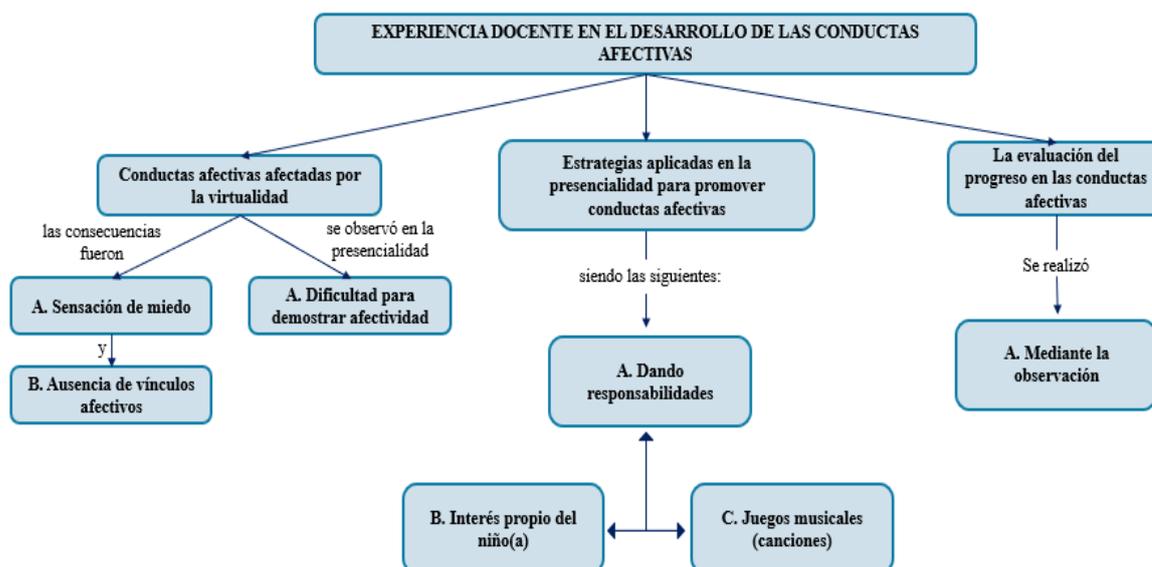


Gráfico 2. Categoría y subcategorías sobre la experiencia docente en el desarrollo de las conductas afectivas

CONCLUSIONES

Después de haber analizado los diferentes resultados obtenidos, se concluye que las docentes a través de sus experiencias durante los dos años de modalidad remota, consideran que el desarrollo socio afectivo de los niños si se vio afectado por la virtualidad y se vio reflejado en las conductas sociales y afectivas que sus estudiantes mostraron a inicios de la presencialidad, debido a que no mantenían contacto físico para poder interactuar.

En relación al desarrollo de las conductas sociales, se concluye que los niños durante la virtualidad no han tenido la oportunidad de poder trabajar directamente, lo cual no les ha permitido socializar como se debe. Dicha situación generó en ellos conductas inadecuadas, ya que al retornar a las aulas las maestras observaron que algunos niños tienen algunas deficiencias para poder socializar con sus pares. Las docentes entrevistadas desde su experiencia manifestaron que consideran importante la socialización como parte del desarrollo adecuado del niño.

Respecto al desarrollo de las conductas afectivas, se concluye que los estudiantes al haber experimentado una educación virtual, provocó en ellos diversas emociones como el miedo al retornar a la presencialidad, la limitación al darse un abrazo. Lo cual, desde la experiencia de las docentes, compartieron algunas estrategias a las cuales recurrieron para poder propiciar un buen desenvolvimiento de las conductas afectivas.

Luego de analizar los diferentes resultados y haber llegado a una conclusión en base a los objetivos planteados, se procede a realizar algunas recomendaciones que sirvan para consolidar lo obtenido, las cuales pueden ser resumidas en los siguientes puntos: En base a los testimonios de las maestras desde su experiencia, se puede precisar que el desarrollo socio afectivo de los preescolares se vio afectado por la educación virtual durante dos años. Por lo cual, se recomienda que toda Institución Educativa deba elaborar un plan de contingencia, donde la prioridad sea el estudiante de preescolar, para que no se vea afectado por los sucesos inesperados que puedan ocurrir posteriormente.

Además, las maestras demostraron compromiso con su labor al ejecutar algunas estrategias que apuntaban a contrarrestar las conductas sociales no positivas que sus estudiantes reflejaban en aula al interactuar con sus compañeros. Por ello, se sugiere que se propongan programas de actualización a las docentes sobre el manejo de conductas agresivas para que logren adquirir nuevos conocimientos que sean útiles al momento de abordar casos dentro del aula, empleando nuevas estrategias innovadoras.

En cuanto a las conductas afectivas que presentan algunos preescolares al retornar a la presencialidad, se recomienda que las docentes realicen talleres de educación emocional y promuevan la expresión libre al diseñar actividades como abrazo terapia, con la finalidad que los preescolares encuentren diferentes formas de poder expresarse. Finalmente, es importante recalcar que con esta investigación se espera aportar información necesaria para que puedan surgir otras investigaciones en relación al tema. Además, se recomienda que para futuros trabajos de investigación se puedan desarrollar con el enfoque cuantitativo, utilizando otros instrumentos, que nos puedan dar un cálculo numérico a fin de obtener mejores resultados.

REFERENCIAS

- Acuña, M. (2021). América latina. Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 129-140. <https://doi.org/10.36390/telos231.10>
- Aguilar, R. y Baltazar, S. (2019). Habilidades sociales en los estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 9(01), 7-14. <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/659/612>
- Aksoy, P. (2019). How to Assess Social Emotional Learning of Preschool Children through Different Decision Making Methods. *Online Submission*, 6(7), 463–481. <https://eric.ed.gov/?q=+social+behavior+strategies+in+children+&ft=on&id=ED602079>
- Aksoy, P. (2020). The Challenging Behaviors Faced by the Preschool Teachers in Their Classrooms, and the Strategies and Discipline Approaches Used against These Behaviors: The Sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79–104. <https://doi.org/10.17275/per.20.36.7.3>
- Aksoy, P., y Gresham, F. (2020). Theoretical bases of “social-emotional learning intervention programs” for preschool children. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1517-1531. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271108.pdf>
- Alvarez, M. (2020). *El desarrollo socio afectivo en niños preescolares enfrentando el aislamiento social en una Institución Educativa SMP-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76874>
- Álvarez, M. y Jurado, C. (2017). *Desarrollo socio afectivo de la práctica psicomotriz intervención con las familias*. IC Editorial. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GkwpEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=desarrollo+socioafectivo+concepto&ots=RpiiMtdk1P&sig=XBER_dDBtH5ydelnb1igUIOFNcw#v=onepage&q&f=false
- Álvarez, P. (2018). Ética e investigación. *Revista REDIPE*, 7(2), 122-149. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/434/430>
- Álzate, Y., Estrada, C., Guzmán, R., Yiley, S. y Serna, L. (2018). *La Biodanza como mediador socio emocional en niños de 5 a 6 años de la Institución Educativa San*

- Vicente Ferrer Antioquia* [tesis de licenciatura, Universidad San Buenaventura Colombia]. Repositorio digital USB. <http://hdl.handle.net/10819/5582>
- Amaya, M. C. (2017). *Alternativas violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afecta a los estudiantes en su diversidad*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129862>
- Amaiquema, F., Vera, y Zumba, I. (2019). Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. *Revista Conrado*, 15(70), 354-360. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-354.pdf>
- Andrade, L (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia E Investigación*, 5(2), 132–149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Angeles, M. (18 de enero del 2021). *La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson*. https://depsicologia.com/la-teoria-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/#Teoria_del_desarrollo_psicosocial_de_Erikson_Caracteristicas
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), 9–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Rivera, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *Investigación científica una aproximación para los estudios de posgrado. Universidad Internacional del Ecuador*. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>
- Armus, M., Factorovich, M., Quesada, J., y Raineri, F. (2021). *Primera infancia: impacto emocional en la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Arslan, E., Yıldız, C. y Temel, M. (2021). Parental views on the lives of preschool children in the Covid-19 pandemic process. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(Special Issue), 139-152. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.692>

- Atabey, D. (2021). COVID-19 from the Perspective of Preschool Prospective Teachers: What Can We Do for Children? *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 82-94. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.76>
- Avalos, L. (2019). *Importancia de lo socioemocional en los niños de 5 años de la I.E. N° 262 "Niño Jesús de Praga" de Nasca* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2748>
- Babu, V. (2019). Family entrepreneurship in India's 'Diamond city': a phenomenological research. *Studies InBusiness and Economics*, 14(2), 216-230. <https://doi.org/10.2478/sbe-2019-0036>
- Banna, A., Sayeed, A., Kundu, S., Christopher, E., Hasan, M., Begum, M., Dola, S., Hassan, M., Chowdhury, S. y Khan, S. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of the adult population in Bangladesh: A nationwide cross-sectional study. *International Journal of Environmental Health Research*, 32 (4), 850-861. <https://doi.org/10.1080/09603123.2020.1802409>
- Bassett, H., Denham, S., Fettig, N., Curby, T., Mohtasham, M. y Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0165025416644077>
- Berrio, A., Hincapié, S. y Tobón, J. (2019). *Características del desarrollo afectivo del infante de cinco a seis años (5-6) en la Corporación Elena y Juan* [Tesis de licenciatura, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia]. Repositorio Institucional EAFIT. <http://hdl.handle.net/10784/13488>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2) ,50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Bueno, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres & Saberes*, 57-62. <https://core.ac.uk/download/pdf/229561623.pdf>
- Buheji, M., Hassani, A., Ebrahim, A., Costa Cunha, K., Jahrami, H., Baloshi, M., y Hubail, S. (2020). Children and coping during COVID-19: A scoping review of bio-psycho-social factors. *International Journal of Applied Psychology*, 10(1),

- 8-15. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20201001.02>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. D. R., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Quantitative methods, qualitative methods or combination of research: an approach in the social sciences. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311–320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>
- Cohen, L., García, M., Berdecio, D., Villa, S., Curi, F., Garrido, M., Smitarello, A., y Alberti, A. (2022). Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Archivos argentinos de pediatría*, 120(2), 106-110. <https://dx.doi.org/10.5546/aap.2022.106>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (agosto del 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Dalton, L., Rapa, E. y Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Dang, M. y Zhang, Y. (2022). The Impact of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic on Education: A Model Toward Technology-Supported Synchronous Remote Learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 18(1), 1-20. <http://doi.org/10.4018/IJICTE.292481>
- De los Reyes, H., Rojano, A. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- De Rosa, P. (2018). Psychoeducational Approach of Vygotsky and its Relationship with the Symbolic Interactionism: Application to the Juvenile Criminal Responsibility

- and Educational Processes. *Propósitos Y Representaciones*, 6(2), 631-669. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.246>
- Dere, H., Ceylan, R. y Gök, F. (2021). The Relationship Between Preschool Children's Social Competence Skills and Their Ability to Communicate With Their Mothers. *Participatory Educational Research*, 8(2), 435-459. <https://doi.org/10.17275/per.21.48.8.2>
- Dereli, E. (2019). The relationship between prosocial behaviours, aggression types and moral—social rule knowledge in preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 14(1), 042-055. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211752.pdf>
- Dereli, E. (2020). Physical and Relational Aggressive Behavior in Preschool: School Teacher Rating, Teachers' Perception and Intervention Strategies. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 228-252. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16947>
- Díaz, D. (2021). Las ventajas y las desventajas de las clases virtuales en época de Covid-19. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (12), 19-21. <https://doi.org/10.22267/runin>
- Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249>
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1 de octubre de 2021). Proteger la salud mental de tus hijos en su regreso a la escuela durante la COVID-19. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/proteger-salud-mental-hijos-regreso-escuela-durante-covid19>
- Erdamar, F., y Akpınar, B. (2022). Analysis of Preschool Curricula Amid Covid-19 Pandemic and Post-Pandemic Period. *Dinamika Ilmu*, 22(1), 91-108. <https://doi.org/10.21093/di.v22i1.4302>
- Erikson, E. (1976). *Infância y sociedade*. Zahar Editorial.
- Ersan, C. (2020). Early Language Development and Child Aggression. *World Journal of Education*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p1>
- Escobar, L. (1 de diciembre de 2021). Secretario General de OEA apoya el retorno a clases presenciales en la región. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/internacional/secretario-general-de-oea-apoya-el-retorno-a-clases-presenciales-en-la-region-nota/>

- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Etchebere, 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. <https://www.redalyc.org/journal/4758/475866983002/html/>
- Evans, C. y Lewis, J. (2018). Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis: Exploring Voluntary Civic Participation Among Adults. *SAGE Publications*, 2-6. <https://doi.org/10.4135/9781526439284>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Flores, A., Cedeño, L., Cedeño, R., y Vera, A. (2021). Las emociones de niños y adolescentes frente a la educación virtual debido a la crisis sanitaria. *AlfaPublicaciones*, 3(4.1), 85-95. <https://doi.org/10.33262/ap.v3i4.1.126>
- Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E. y Correa, L. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 1-20. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- Gamberini, C. (30 de septiembre de 2021). No se trata de retornar por retornar: por qué, cómo y qué educación queremos al volver a las escuelas. *Revista Memoria PUCP*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/articulo/no-se-trata-de-retornar-por-retornar-por-que-como-y-que-educacion-queremos-al-volver-a-las-escuelas/>
- Garayzábal, E., Queralt, S., Reigosa, M., y Ridao, S. (2019). La transcripción de registros de audio en el ámbito policial y judicial español: una propuesta de

- criterios. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*), 29(1), 45-59. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2904>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gençer, H. (2019). Group Dynamics and Behaviour. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 223–229. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070128>
- Gilchrist, L., y Alexanian, T. (2021). Layering Small Group Dynamic and Service-Learning Pedagogies: Weaving Curricular Strategies to Strengthen Outcomes. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 13(1), 18-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1319204.pdf>
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Paidós.
- Gómez, L., Muriel, L y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476661510011>
- Gorbunova, I., y Kiseleva, Y. (2020). Music computer in teaching the “Listening to Music” course. *Propósitos Y Representaciones*, 8(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.522>
- Grupo Banco Mundial. (mayo de 2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de la política pública*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Gunel, I., y Hacicaferoglu, S. (2022). Investigation of the Effects of Teachers' Participation in Sportive Recreational Activities on Assertiveness and Hopelessness. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 78-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1350949.pdf>
- Hamilton, L. y Bethany, B. (2021). How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being? A Review of the Evidence to Date. *Center On Reinventing Public Education*. 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614131.pdf>
- Hidalgo, M. (2020). *El juego de roles como estrategia para desarrollar habilidades socioafectivas y favorecer el trabajo cooperativo de niños de 4 años en una institución educativa privada del distrito de Surco*. [Tesis de licenciatura,

- Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/17157>
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo Cultura Económica.
<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Im, G., Jiar, Y. y Talib, R. (2019). Development of preschool social emotional inventory for preschoolers: a preliminary study. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(1), 158–164.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v8.i1.pp158-164>
- Jaramillo, B. (2020). La dimensión socio-afectiva y su trascendencia en la vida del niño. *Revista Aletheia*, 12(2), 183-196.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854675>
- Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello Mantovani, M., y Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19. *European Pediatric Association*, 221, 264-266.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kamei, A., y Harriott, W. (2021). Social Emotional Learning in Virtual Settings: Intervention Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 365–371.
<https://eric.ed.gov/?q=+social+behavior+strategies+in+children+&ft=on&id=EJ1297841>
- Kaya, İ. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlıklarının Mizaç Özellikleriyle İlişkisinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3361-3378.
<http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/729008>
- Lajunen, T., Gaygısız, E., y Wang, W. (2023). Students' Emotions During Distance Education: The Role of Personality Factors and Sense of Coherence. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231157305>
- Ley 28044. Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 1951686-1.
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-supremo-que-modifica->

el-reglamento-de-la-ley-n-2804-decreto-supremo-n-007-2021-minedu-1951686-1

- Lohmander, M., y Samuelsson, I. (2020). Quality education in the flexible preschool. Implications for children and teachers with large work teams, large groups of children and open- space environments. *International Research in Early Childhood Education*, 10(2), 83-97.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313345.pdf>
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra, M., Dianatinasab, M., y Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Children at Home and in Preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74.
<https://doi.org/10.3390/bs9070074>
- Marín, L., Vallejo, S., Niño, L. y García, J. (2016). Socio afectividad y Desarrollo Moral en la primera infancia. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676759>
- Martín, S., y Velásquez, L. (2018). *El impacto de la educación virtual en las emociones en niños de tres y cuatro años del Gimnasio Pedagógico Manitas Creativas del municipio de Zipaquirá* [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Cundinamarca – Zipaquirá]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
<https://hdl.handle.net/10656/12302>
- Martínez, V. (2017). Importancia de las habilidades sociales en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, (81), 602–605.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235856497.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson Educación. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza. (17 de febrero del 2022). *Analizan los desafíos para el retorno a clases presenciales en Lima Sur*.

- concertacion-de-lima-metropolitana-participo-en-conversatorio-desafios-en-tiempos-de-pandemia-para-el-retorno-a-clases-2022-en-lima-sur
- Microsoft. (2023). Microsoft Word. <https://www.microsoft.com/es/microsoft-365/word?market=bz>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Muchiut, A., Dri, C., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2020). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 12(2), 13–23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Newland, L., Decino, D., Mourlam, D. y Strouse, G. (2019). School Climate, Emotions, and Relationships: Children’s Experiences of Well-Being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 67–83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213737.pdf>
- Neyra, J. y Vidaurre, E. (2018). *Características del desarrollo socio afectivo de los niños del primer y segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa de la Provincia de Chiclayo - 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo Perú]. Repositorio Institucional USAT <http://hdl.handle.net/20.500.12423/1704>
- Nieto, E. (2018). Tipos de investigación. *CORE*, 1-4. <http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>
- Özbey, S. y Köycegiz, M. (2019). Investigation of the Effect of Social Skills Training on the Motivation Levels of Preschool Children. *International Electronic*

- Journal of Elementary Education*, 11(5), 477–486.
<https://eric.ed.gov/?q=+social+skills&ft=on&pg=2&id=EJ1222152>
- Öztürk, E., y Can A, A., (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 1053-1064
<https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5150>
- Paricahua, C., Godoy, J. y López, I. (2018). *Conductas asertivas y trabajo en equipo en niños de 5 años de la I.E.P. Cuna de Bendición Horacio Zeballos, Ate, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima – Perú]. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1258/TESIS%20conducta%20asertiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peredo, R. (2020). Shall we go back to school? Analysis from Educational Psychology towards effects of Covid-19 pandemic. *Revista de Investigación Psicológica, (ESPECIAL)*, 55-66.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300007
- Pérez, C., Baigorria, H., De la Torre, Y. y Pérez, C. (2019). Experiencias de la práctica docente: Las Primeras Prácticas Docentes en la escuela rural. En O. Echevarria. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*. (174-178). Universidad de Palermo.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/746_libro.pdf
- Polat, Ö., Sezer, T. y Atış-Akyol, N. (2022). Collaborative Learning with Mind Mapping in the Development of Social Skills of Children. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(1), 463-480. <https://doi.org/10.17275/per.23.65.10.4>
- Poulou, M., Bassett, H. y Denham, S. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioural difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363-377.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464980>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU. Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio

- educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. (23 de diciembre de 2021). Ministerio de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, 2025017-1. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-documento-normativo-denominado-disposiciones-pa-resolucion-ministerial-n-531-2021-minedu-2025017-1>
- Rios, K., Rojas, Y., y Sánchez, M. (2022). Teaching strategies in the interaction processes of primary school students. *Educación*, 31(60), 258-274. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.012>
- Rojo, L. y Torres, V. (2021). *Desarrollo emocional y afectivo en niños de 5 años en el contexto de la pandemia del COVID-19* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/75498>
- Rosero, E., Córdova, P., y Balseca, A. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576868768016/576868768016.pdf>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial Impact on School in Chile. Inequalities and Challenges for Latin America. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242020000200004
- Salazar, M., Icaza, M. y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/798/898>
- Saltali, N., Arslan, E. y Arslan, C. (2018). An investigation of self-esteem, socio-emotional adaptation and relational problem solving in pre-schoolers. *European Journal of Education Studies*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438398>
- San, N., Myint, A. y Oo, C. (2021). Using play to improve the social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 16-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327445.pdf>
- Şenol, F., y Metin, E. (2021). Social Information Processing in Preschool Children:

- Relations to Social Interaction. *Participatory Educational Research*, 8(4), 124–138. <https://doi.org/10.17275/per.21.82.8.4>
- Smidt, W. y Embacher, E. (2023). Does personality matter? The relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 38(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941217>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2.^a ed.). Sage Publications, Inc. <https://acortar.link/g8GBqd>
- Stratton, S. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Suhaini, M., Ahmad, A. y Mohd, N. (2021). Assessments on Vocational Knowledge and Skills: A Content Validity Analysis. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1529–1540. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1529>
- Tecirli, N., Ucuş, G., y Ozel, F. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and mental health. *The Bulletin of Legal Medicine*, 25, 32-38. <https://doi.org/10.17986/blm.2020.v25i.1412>
- Tish, S., Levy, I., Tal, P., y Peleg, A. (2023). Parent-pre-school teacher relations during the COVID-19 pandemic – Promoters and undermining factors. *Pedagogical Research*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.29333/pr/12724>
- Tortello, C., & Becerra, P. (2017). ¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Técnicas conductuales y fisiológicas para evaluar las respuestas emocionales durante la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 1-20. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.401>
- Tosuntaş, Ş. (2020). Diffusion of responsibility in group work: Social loafing. *Journal of Pedagogical Research*, 3(4), 344–358. <https://doi.org/10.33902/jpr.2020465073>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de La Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Troya-González, B., Viteri-Guevara, X., y Navarrete-Casco, R. (2023). La educación musical y el desarrollo de habilidades socio-comunicativas en estudiantes del

- Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 110- 134.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2446>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). Apoyo de la UNESCO: respuesta del ámbito educativo a la COVID-19.
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/support>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122/1064>
- Valladares, A., Pichs, M. y Merizalde, A. (2019). La formación del docente de Educación Inicial, para estimular el desarrollo socio afectivo 49 de los niños. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 51-57.
<http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/81/183>
- Veraksa N., Airapetyan, Z., Krasheninnikov-Khait, E., y Gavrilova, M. (2021). Associations between emotional scaffolding, classroom quality and dialectical thinking support in kindergarten. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(5), 2091-2099. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6224>
- Verástegui, M., Úbeda, J., y Manso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 22-42. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3244>
- Vergara, C. (26 de julio del 2017). *Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo*. <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.
- Vílchez, R. (2018). Habilidades sociales para mejorar el aprendizaje en el área de personal social. *Revista Científica Hacedor - AIAPAEC*, 2(2), 50-65.
<http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/983/>
- Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

- Wallon, H. (1963). L'évolution dialectique de la personnalité. *Enfance*, 16(1-2), 43-49.
<https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2308>
- Wijaya, R., Bunga, B. N., y Kiling, I. Y. (2022). Socio-emotional struggles of young children during COVID-19 pandemic: Social isolation and increased use of technologies. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 113–127.
<https://doi.org/10.1177/1476718X211052789>
- Yazici, E. (2017). The Impact of Art Education Program on the Social Skills of Preschool Children. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 17–26.
<https://eric.ed.gov/?q=social+skills&ft=on&pg=5&id=EJ1139115>
- Ylarragorry, E. (2018). *Juegos cooperativos y su relación con las habilidades sociales* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad –Paraná].
Repositorio institucional UCA.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/563>

Apéndices

Apéndice A: Matriz de Coherencia

Título de la Investigación: Experiencias docentes en el desarrollo socio-afectivo de pre-escolares en la presencialidad.

Problema: ¿Cuáles son las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales?

Objetivo general de la investigación: Analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales.

Diseño metodológico: Enfoque: Cualitativo **Nivel:** Descriptiva **Método:** Fenomenológico

Objetivos Específicos	Categorías	Sub-categorías	Técnicas e Instrumentos	Fuente
- Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas sociales de preescolares al retornar a clases presenciales	Experiencia docente en el desarrollo de las conductas sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas sociales afectadas por la virtualidad • Importancia de las conductas sociales como la asertividad y cooperación • Estrategias aplicadas para promover conductas sociales 	Guía de entrevista semiestructurada	Fuentes electrónicas Maestras
- Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas afectivas de preescolares al retornar a clases presenciales.	Experiencia docente en el desarrollo de las conductas afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas afectivas afectadas por la virtualidad • Estrategias aplicadas para promover conductas afectivas • La evaluación del progreso en las conductas afectivas. 	Guía de entrevista semiestructurada	Fuentes electrónicas Maestras

Apéndice B: MATRIZ DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivos de la Investigación	Objetivos específicos	Categorías o conceptos de investigación	Preguntas
<p>Analizar las experiencias docentes en relación al desarrollo socio-afectivo de preescolares al retornar a clases presenciales</p>	<p>Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas sociales de preescolares al retornar a clases presenciales</p>	<p>Experiencia docente en el desarrollo de las conductas sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique, ¿De qué manera considera usted que las conductas sociales de sus estudiantes se han visto afectadas por la virtualidad? ¿Por qué piensa así? • Podría contarme usted ¿qué conductas sociales distintas ha observado en sus estudiantes al retornar a la presencialidad? • Desde su experiencia docente, ¿Considera usted que es importante que sus estudiantes desarrollen conductas sociales tales como la asertividad y la cooperación? ¿Por qué? • Ante las dificultades de socialización de los estudiantes a causa de la pandemia ¿Qué experiencias nos podría compartir de alguna estrategia que aplicó para desarrollar sus conductas sociales? ¿Por qué?
	<p>Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas afectivas de preescolares al retornar a clases presenciales.</p>	<p>Experiencia docente en el desarrollo de las conductas afectivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explique, ¿De qué manera considera usted que las conductas afectivas de sus estudiantes se han visto afectadas por la virtualidad? ¿Por qué piensa así? • Podría contarme usted ¿qué conductas afectivas distintas ha observado en sus estudiantes al retornar a la presencialidad? • Ante las dificultades de relaciones entre pares de los estudiantes a causa de la pandemia ¿Qué experiencias nos podría compartir de alguna estrategia que aplicó para desarrollar sus conductas afectivas? ¿Por qué? • ¿Usted evaluó algún progreso en las conductas afectivas? ¿Cómo lo hizo?

Apéndice C: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Palabras claves	D 1 (Docente 1)	D 2 (Docente 2)	D 3 (Docente 3)	Categorías emergentes
Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas sociales de preescolares al retornar a clases presenciales	Experiencia docente en el desarrollo de las conductas sociales	Conductas sociales afectadas por la virtualidad	Consecuencias de la virtualidad	En la virtualidad se han visto muchos problemas en las conductas de los chicos, ya que no se socializaban mucho. Yo los he tenido de 3 y 4 años en la virtualidad y no se podían socializar porque estábamos en una computadora, o en un celular o mandando por wsp, no. Entonces siempre ha habido un choque en ellos, recién ahora en 5 años donde han podido ellos estar ya mejor, socializándose, jugar, compartir, no.	Existe una gran diferencia entre la virtualidad que hubo dos años con la presencialidad que regresaron este año, porque ahora este año que han regresado los vi de diferentes maneras: hay niños que por ejemplo se han vuelto bien cohibidos, bien tímidos, su pronunciación, su lenguaje ha sido bien poca, y hay otros niños que por ejemplo no han desarrollado eh los acuerdos, conductas adecuadas.	Las conductas sociales en nuestros niños por motivos de la situación de la virtualidad, de la pandemia, si fueron afectadas muy fuertemente. Ya que nuestros niños no han podido relacionarse entre sus pares, que es lo más importante para que ellos puedan aprender.	No podían socializar Evidenciaron un lenguaje limitado Sus conductas sociales se afectaron al no interactuar
			Conductas observadas	Se ha visto bastante conducta sobre el pelear, no compartir, esto es mío y no te lo voy a dar, que más se ha visto ahora con esto de la presencialidad... el estar ausente, solo a un costado, jugar solo. A lo menos en marzo-abril, se ha visto bastantes chicos callados, tímidos, temerosos, no sociables.	Por ejemplo, después de jugar con los juguetes no guardaban los juguetes, o con sus compañeros no eran de prestarse los juegos cuando jugaban, ese tipo de cosas se ha visto bastante y hay niños que han sido más hiperactivos, mas no es de tanto trabajar en equipo, también que se ha visto un trabajo solitario, o cuando se les pone reglas, tampoco algunos no han podido respetar las reglas. Un niño, no salía. cuando hicimos acá la primera fiesta me acuerdo, el día de la educación inicial, su mamá me contó que ha sido por ejemplo su primera fiesta que ha asistido, ha sido tanto así el encierro de la presencialidad, que el niño no interactuaba con otros niños, a pesar que tenía su primito, no era de interactuar, se metía en su cuarto, no salía de su casa.	Cuando hemos regresado a la escuela, nosotros nos hemos dado cuenta que los niños han tenido muchas deficiencias en cuanto al lenguaje, a la comunicación y eso es uno de los puntos por el cual ellos no podían interactuar entre compañeros, ya que de repente estando en el grupo de niños, para poder compartir, para poder interactuar con ellos, han tenido que entenderse y la empatía ha sido uno de los indicadores que les ha faltado a mis niños	Trabajo solitario No compartían los materiales Chicos callados, tímidos, no sociables No respetaban las reglas

		<p>Importancia de las conductas sociales como la asertividad y cooperación</p>	<p>La asertividad y la cooperación</p>	<p>Si es muy importante, la asertividad sobre todo que el niño sea asertivo. Y la cooperación menos mal que lo vemos en las normas, ya con las normas, cuando trabajamos con las normas de conductas o con normas que realizamos con ellos de compromiso, son asertivos y son solidarios. Ellos mismo se ven en estos casos, en la cooperación, en la ayuda, en ayudar al amiguito que no puede, colaborar con el otro que no puede abrir de repente su lonchera.</p>	<p>Es muy importante para ellos el trabajo en equipo, que uno se ayude ahh entre ellos mismos ayudarse, a ver el trabajo, no tanto el trabajo solo que mío mío, a veces se adueñan de sus cosas y no quieren prestarse porque si no trabajan en equipo, no socializan con otros niños, en cualquier lugar van a tener problemas</p>	<p>Si, es importante que los niños desarrollen la asertividad porque de esta manera ellos van a aprender a comprender a sus compañeros, comprender sus emociones y sobre todo a resolver distintos problemas que de niños se les presenta, ponerse en el lugar del otro, ser un niño asertivo. Y la cooperación para que bueno aprendan a trabajar en equipo, que es lo más importante trabajar en equipo, y ellos mismos puedan apoyarse siempre.</p>	<p>Promover la solidaridad y la ayuda mutua</p>
		<p>Estrategias aplicadas para promover conductas sociales</p>	<p>Estrategias que se aplica en aula</p>	<p>Un caso por ejemplo Kahory, ella es una niña muy tímida, ella desde que entró es una niña calladita. Acá en el colegio busqué yo a los niñitos que puedan estar más aliados a ella, por ejemplo, Kiomy, es un poquito más habladora, juguetona, eso para que le contagie. Y también puse niños no tan movidos, más tranquilos para que vea, Pero te das cuenta que ya participa, ya habla. Pero ya se está socializando mejor, ya está trabajando mejor, inclusive hasta el trabajo</p>	<p>Con las mesas ahora estoy trabajando trabajo en equipo, los balanceo por ejemplo ahí un niño que es más inquieto, que no quiere prestar le pongo uno por mesa, y hay otros niños que son más cooperativos y tratan de enseñarles muchas veces trabajo en equipo , se les divide en equipos, como hay 5 mesas les ponía en equipo, mesa 1, mesa2, mesa 3, o pongo mesa cuadrada, mesa triangulo, en equipos entonces, ya por ejemplo “ el equipo que guardó los juguetes va tener un puntito” ya un puntito, “ el equipo que ya guardó su lonchera después de comer” otro puntito; o para la salida “ que equipos están sentados va salir primero” .Hasta ahora estoy trabajando todavía el trabajo en equipo entre ellos, para que al menos el que es más responsable, o más detallista, trate de apoyar al que es un poquito distraído ,ese tipo de cosas</p>	<p>Bien, para lograr que mis niños desarrollen conductas sociales positivas, he tratado de trabajar más dinámicas, como también diferentes actividades más que todo físicas, para que ellos puedan relacionarse más. Mucho de ello también he tenido que trabajar las normas del aula para que ellos puedan adaptarse a la nueva realidad y aprender a convivir.</p>	<p>Trabajos en equipos por mesa</p> <p>Dinámicas</p>

Describir desde la experiencia docente el desarrollo de las conductas afectivas de preescolares al retornar a clases presenciales	Experiencia docente en el desarrollo de las conductas afectivas	Conductas afectivas afectadas por la virtualidad	Consecuencias de la virtualidad	La virtualidad si ha hecho como que un alto en el desarrollo de las conductas afectivas, claro, porque el niño no se expresaba tanto como ahora que se está expresando en relaciona al presencialidad. En la virtualidad muchos se han quedado con eso no, de que de repente te querían decir, y tenían miedo o a veces el mismo internet no te decía y querían hablarte , pobrecitos se quedaban callados, tristes exactamente.	A sido muy extremo por ejemplo ese caso, que primero no salía del cuarto, primero del cuarto no salía, me acuerdo el primer año en virtualidad , me decía la señora que no salía del cuarto , que el niño tenía miedo, decía “ mi casita, mi casita” y de ahí poco a poco salió de la casa, le dije poco a poco tiene que ser así , porque próximo año le decía va ser presencialidad, para que salga de la casa y venga al colegio todos los días va sufrir, en las vacaciones trate de incentivarlo de sacarle al parque , y en esa parte si la mamá ha tenido que meterlo por ejemplo a un centro de estimulaciones en vacaciones porque el niño lloraba , lloraba “ no quiero, mi mamá , mi mamá” decía y lloraba. Ese fue el caso más extremo que he tenido	Bueno, estas conductas afectivas han sido enormemente influenciadas en nuestros niños, porque no hemos podidos de repente darles un abrazo, trabajar con ellos, o tratarlos de alentar para que salgan adelante. Y sobre todo usted sabe que en inicial los niños tienen que elevar su autoestima, y la autoestima la elevamos cuando de repente le damos un abrazo, un aplauso, que ellos continúen, entonces, si ehh en estos dos años prácticamente han sido muy afectados las emociones de los niños.	Sensación de miedo Ausencia de vínculos afectivos
			Conductas observadas	En el caso por ejemplo de Andreita, el año pasado fue en la virtualidad, ella era la que se expresaba más, mira ella la que era la más calladita, y acá es al revés de los demás pues no. Fue distinto, porque acá fue como que calladita, con miedo. Cuando hemos estado en lo que es la virtualidad, no te expresaban mucho los niños “miss te quiero” “quiero a mi amiguita” o “te amo miss” , no se expresaban mucho porque nos veíamos en pantalla nada más. Ya cuando hemos venido a la presencialidad, recién ellos mismos tú mismo te has dado cuenta que ellos mismos vienen y te abrazan “ te quiero mucho” “miss te extraño”,	Pero uno de ellos es el miedo, el miedo bastante del despego, tanto también de la mamá, no solo del niño, sino de la mamá. Yo pienso que ahí le trasmite muchas veces la mamá al niño de lo que siente, y otro es eso, ese fue el caso más resaltante de todo el grupo.	Difícil de ellos para de repente darse un abrazo, no ha sido muy fácil, sobre todo que teníamos otras formas de demostrar nuestras emociones, todavía hemos estado limitados en ser más expresivos, más espontáneos. He visto en ellos que siempre han estado un poco con temor de demostrar sus afectos a sus compañeros.	Dificultad para demostrar afectividad

		Estrategias aplicadas para promover conductas afectivas	Estrategias aplicadas	El compartir también pues no, el darle responsabilidades también a ellos, para que ellos eran que tienen que valorar, ver sus afectos, decirlos, no quedarse callados, siempre comentar hablar, eso es lo que más hacemos acá en el aula.	Como te decía el ingresaba llorando, llorando, llorando, ya tenía que llevarlo cargando muchas veces. Entonces le decía cuál era su interés en casa, a que jugaba o en que pasaba más su tiempo, entonces me decía que los dinosaurios. Entonces yo traje videos de dinosaurios, de músicas, canciones de dinosaurios, películas de dinosaurios. Después, cada vez que entraba yo le decía "si tu no entras no vas a poder ver a los dinosaurios". Así poco a poco, empezó a entrar y sin llorar y ahora poco a poco se está adaptando, ya con las actividades nuevas, pero más fue con su interés de él mismo.	En la virtualidad, tuvimos que trabajar, hacer juegos con los padres de familia para que ellos también expresen sus emociones al lado de sus niños, ya que los padres cumplieron un rol importante, y una de ellas también fue los juegos virtuales para que expresen sus emociones. En la presencialidad, dinámicas de grupos ya físicamente, entre equipos y equipos, trabajar rondas, canciones, más que todo hacer dinámicas donde los niños expresen lo que ellos sienten.	Dando responsabilidades Interés propio del niño(a) Juegos musicales(canciones)
		La evaluación del progreso en las conductas afectivas.	Forma de evaluar	El de compartir, el de compañerismo, el de socializarse, eso es lo que más estamos plasmando nosotros, enfocándonos más en eso, que se socialicen, en ver, hablar de las normas, como debemos trabajar, te gustaría que te hagan a ti lo mismo, ser asertivo, ser empático, eso. La empatía es lo que yo siempre les digo a los chicos "¿te gustaría que te golpeará tu amigo? "No miss", entonces no lo hagas, si tú lo haces tu amigo se va sentir mal.	Bueno el cambio que hubo, entre cómo te digo al comienzo que no quería entrar, por ejemplo, ahora ya entra y no es necesario que yo ponga los videos. Ahora el por ejemplo ve, pongo cuentos o dibujos, ya los ve, ya no se corre, no llora, no se va corriendo, ahora se queda. A veces se esconde con la auxiliar por ejemplo cuando está en su mesa, se queda ahí escondidito, pero está viendo, o a veces se queda y se pone a ver. Pero en esa parte si se ha visto bastantes cambios en el, poco a poco.	En cuanto para lograr que los niños desarrollen sus emociones, ha sido más que todo trabajar en equipo, criterio como por ejemplo hacer que ellos expresen sus emociones, digan lo que piensan, puedan ellos oralmente explicar lo que sienten. Hemos tenido por ejemplo cuando trabajamos en equipo, saber de los niños como se van sintiendo, que nos expresen cada uno las formas como quieren trabajar. Siempre utilizo las caritas felices y todo ello para que puedan identificarse y saber cómo van avanzando.	Mediante la observación

