



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

**TESIS**

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

Percepción docente en el desarrollo de competencias emocionales  
en niños de preescolar

**PRESENTADO POR**

Cantaro Ugaz, Maydu Stephany

**ASESOR**

Cotrina Portal, Roberto Carlos

**Lima - Perú, 2024**

## INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

---

Mediante la presente, Yo:

1. Maydu Stephany Cantaro Ugaz; identificada con DNI 76391504

Somos egresados de la Escuela Profesional de \_\_EDUCACIÓN INICIAL \_\_ del año 20\_\_ 22- II, y habiendo realizado la<sup>1</sup> \_TESIS\_\_\_ para optar el Título Profesional de <sup>2</sup>\_\_\_LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL\_\_\_, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el \_\_16\_\_ de \_\_\_OCTUBRE\_\_\_ de 20\_\_24, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de <sup>3</sup>: 19% (diecinueve por ciento)

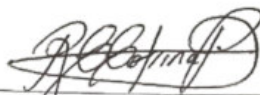
En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los \_\_6\_ días del mes de \_\_\_\_noviembre\_\_ del año 20\_\_24\_\_.



Egresado 1

Egresado 2

Egresado 3



**Cotrina Portal, Roberto Carlos**  
**Asesor(a)**  
**DNI: 08136692**

---

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

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

<sup>3</sup> 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.

## Percepción docente en el desarrollo de competencias emocionales en niños de preescolar

### INFORME DE ORIGINALIDAD



### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>2</b>	<b>www.dominiodelasciencias.com</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>4</b>	<b>polodelconocimiento.com</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.ug.edu.ec</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>dspace.uib.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, dedico este logro a Dios por brindarme salud y por siempre guiar mis pasos. En segundo lugar, agradezco a mis padres y hermanos por el inmenso amor y apoyo incondicional siendo mi soporte emocional, mi motivación y mi fortaleza. En tercer lugar, a mi asesor Roberto Cotrina Portal por su disposición, guía, orientación y sus sabios consejos que han enriquecido mi investigación.

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	4
METODOLOGÍA .....	26
DISEÑO .....	26
PARTICIPANTES .....	27
INSTRUMENTOS O MEDICIÓN .....	27
PROCEDIMIENTO .....	28
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	29
REFERENCIAS .....	55
Apéndices.....	56

## Resumen

Las competencias emocionales integran un conjunto de habilidades, capacidades y aptitudes indispensables para actuar eficazmente ante diversas situaciones; estas conducen a conocer, expresar, regular las emociones de manera adecuada fortaleciendo las habilidades afectivas y sociales. Sin embargo, el escenario pandémico de la COVID-19 acentuó cambios significativos en el desarrollo emocional de la niñez, limitando el contacto y las interacciones sociales hasta finales del 2021, retornando progresivamente a clases presenciales a inicios del año siguiente. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias emocionales en niños de tres años del nivel inicial en el retorno a la educación presencial post confinamiento. Esta investigación se orientó en base al enfoque cualitativo y de método fenomenológico, cuya muestra fue no probabilística, seleccionando a dos maestras del nivel inicial. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada que consta de 11 preguntas y una sola categoría y, para el análisis posterior de los resultados se apoyó en la bibliografía revisada. Al concluir se obtuvo como resultado que la pandemia afectó las competencias emocionales de los preescolares, ya que al retornar a la educación presencial las educadoras observaron dificultades en las competencias de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar, conllevando a la imperiosa necesidad de buscar estrategias afectivas, lúdicas, vivenciales y de contención emocional para fortalecer integralmente las competencias emocionales de los niños del nivel inicial.

***Palabras clave:** emoción, competencias para la vida, educación preescolar, percepción y estrategias educativas*

## Abstract

Emotionals competitions make up a set of essential skills, capabilities and aptitudes to act appropriately in different situations that help to know, express and organize the emotions in a convenience way building effective and social abilities. However, the pandemic scene of COVID-19 made significant changes in the emotional development of the children limiting the contact communication and social interactions until the end of 2021. The presential education returned to normal at the beginning of 2022. In other words, the purpose of which is to analyze the teacher's perspective about the development of the emotional competitions in the initial level children upon the return of presential after isolation. This investigation was based on a qualitative approach and the phenomenological method, whose sample was non-probabilistic, selecting two teachers initial level. For data collection was obtained through the semi-structured interview, that containing eleven questions and one category for the análisis based on the reviewed of the bibliography. At the conclusion, it was concluded that COVID-19 affected the emotionals competitions of students because as the teachers noticed they showed some difficulties in the presential classes for example emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competition and emotional tranquility as the teachers noticed leading us to look for affective, fun, personal and emotional containment strategies to comprehensively strengthen the emotional competencies of children at the preschool level.

***Keywords:** emotion, life skills, preschool education, perception and edcational strategies*

## INTRODUCCIÓN

El impacto por la COVID-19 durante los dos últimos años ha ocasionado que el mundo experimente cambios drásticos y sin precedentes en la historia de la humanidad. Este suceso de gran escala llevó a las naciones emergentes y potencias a entrar en un período de aislamiento y privación social, propiciando con ello el cierre inminente de las escuelas en más de 190 países, lo que generó que más de 1.200 millones de niños y niñas abandonaran las aulas, exhortando a los estudiantes a permanecer en sus casas, evitando así, la propagación del silencioso virus, según cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). En este sentido, el confinamiento provocó cambios bruscos en la cotidianidad de los niños en el ámbito educativo, siendo ello perjudicial para el bienestar emocional de los infantes (Cowie & Meyers, 2020). De igual forma, el Grupo del Banco Mundial (2021), concluyó en su informe que los escolares han sufrido consecuencias emocionalmente dramáticas a causa del cierre de escuelas por la pandemia. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) hace referencia que las restricciones sociales afectaron a uno de cada siete niños.

Además, a nivel mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021a) explica que el distanciamiento social desencadenó afectaciones en el desarrollo social y emocional en los infantes, debido a que en gran medida los niños se encontraban encerrados en sus hogares la mayor parte del tiempo, provocando en ellos estados de ansiedad y de irritabilidad. Asimismo, un 36.23% de los infantes se enfadan más de lo normal (Berasategi et al., 2020). Aunado a ello, el aislamiento prolongado provocó la ausencia de estados emocionales estables (Deolmi & Pisani, 2020). A raíz de estas situaciones se realizó un estudio en países de América Latina, donde se encontró que, en México, un 44% de las familias conformadas por tres o más niños presentan ansiedad; en Chile, el 55% de los infantes no salen diariamente a jugar en ambientes libres; en Argentina, el 48% de los infantes tienen dificultad para conciliar el sueño, presentando algunas alteraciones. En tal sentido, se puede observar que el aislamiento social generó inestabilidad, desbalance y descontrol en la vida de los infantes al no poder manejar situaciones complejas y difíciles (UNICEF, 2021b). En países como la India concluyeron que los niños que no habían estado confinados tienen menor estrés psicológico a diferencia de los que sí cumplieron con la cuarentena, presentando sentimientos de miedo con un 66.1% y preocupación con 68.5%. Además, en Italia, los cuidadores primarios observaron cambios emocionales en los infantes, un 28.4% son más ansiosos y un 23.3% expresaban

sentirse tristes (Saurabh & Ranjan, 2020). En España las repercusiones por el aislamiento social han impactado negativamente en el campo emocional en los niños presentando un 52% de irritabilidad, siendo uno de los primeros países europeos más afectados por la pandemia (Orgilés et al., 2020). Asimismo, los niños del continente asiático no fueron indiferentes a esta problemática; un estudio en la provincia de Shaanxi (China) evidenció problemas emocionales y de comportamiento asociándolo al miedo, apego, distracción e incertidumbre debido a las restricciones impuestas por el gobierno (Jiao et al., 2020). Por su parte la UNICEF (2021d) especifica que los niños fueron la población más afectada y vulnerable en pandemia causando en ellos patrones de inquietudes emocionales y provocando cambios en su comportamiento como el incremento de conductas agresivas.

Planteado lo anterior, Duraiappah y Sethi, afirman que el 29% del producto interno de una nación depende del aprendizaje emocional y social de sus ciudadanos, es por ello, que la ausencia de esta significaría grandes pérdidas para la economía de un país (UNESCO, 2020). Por tanto, una sociedad cambiante y demandante requiere personas capaces y competentes que sepan regular su comportamiento y gestionar sus emociones de manera apropiada, porque en definitiva la emoción guía la acción y si es de manera eficaz conduce al crecimiento y al avance de una nación (González y Márquez, 2023). Al respecto, UNICEF en el 2021c, da a conocer que entre los meses de octubre y noviembre del 2020 un 33.6% de los niños, niñas y adolescentes del Perú tuvieron notorias dificultades con relación al área emocional, cifra que siguió en aumento a causa del confinamiento.

A nivel nacional, el Perú realizó en el año 2020 una investigación sobre la salud mental en la infancia y adolescencia, con una muestra de 12, 563 participantes, la cual reveló que un 36% es decir, 4.531 niños y adolescentes están en riesgo de presentar dificultades en el área emocional. Además, se evidenció que 3 de cada 10 niños entre 1.5 a 5 años de edad manifiestan ciertos problemas en nivel emocional. Mediante este estudio, se concluyó que un 32% de este grupo etario se encuentra en la categoría de riesgo, siendo la escala de irritabilidad un 22.5% en la región costa, 35.3% en la región sierra y en la selva el 29.7% (Ministerio de Salud [MINSA], 2020). Por consiguiente, al permanecer cerradas las instituciones educativas con el fin de proteger a los educandos de un contagio inminente, causó diversas consecuencias en el estado emocional de los niños y niñas, las cuales un 83% de los mismos presentaron sentimientos negativos y desagradables, asimismo, un 54% de los infantes que no mantuvieron relaciones sociales con sus amigos manifestaron estar y sentirse más preocupados a su vez, un



46% de los progenitores evidenciaron en sus hijos algunos rasgos de distrés psicológico (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021).

Dos años más tarde, las escuelas reabrieron sus puertas para todos los estudiantes de los tres niveles de educación básica regular, inicial, primaria y secundaria. Sin duda, la educación tenía que continuar. En este sentido, la educación se considera un derecho fundamental en el ser humano, lo cual se especifica en el marco de la Ley General de Educación N.º 28044, artículo 3º, que garantiza la calidad y la universalización de la educación peruana en todos sus niveles (MINEDU, 2003). De manera que pueda responder a los requerimientos de los infantes, quienes a su vez se encuentran en estados de vulnerabilidad puesto que, en definitiva, necesitan mayor apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Palomino, 2020). En retrospectiva, si la educación diese importancia al componente emocional tanto como lo da al aprendizaje de los contenidos de las áreas, los educandos tendrían el poder de autoconocerse y regularse de manera eficaz, conllevando a una integración entre aprendizaje y emoción que debería estar presente en todas las escuelas, es así que la educación emocional resulta oportuna en todos los niveles de escolaridad (González y Márquez, 2023). En el cual, el desarrollo de los individuos no solo depende únicamente del componente intelectual sino también de las competencias emocionales que sin lugar a duda pueda adquirir a lo largo de su aprendizaje (Alcívar-castro y Mayo-Parra, 2023).

En tal escenario, si las emociones como el miedo, la tristeza, la ansiedad son asociadas al aprendizaje esto formará barreras en la adquisición de nuevos saberes debido al estrés (Arraya- Pizarro et al., 2020). Como lo hizo notar la UNESCO (2020a), en contextos de estrés y miedo que se produjeron por las restricciones sociales en pandemia, desarrollar las competencias emocionales, brindó la posibilidad de lidiar con éxito aquellas situaciones negativas, ofreciendo al individuo un aprendizaje para toda la vida. Como también, brindó la posibilidad de actuar apropiadamente ante circunstancias que generen emociones desbordantes, siendo capaces de explorar sus propias emociones, transformando así las reacciones y las relaciones interpersonales en su diario vivir. En base a ello, Díaz et al., (2023), explica que los niños absorbieron el estrés de su ambiente cercano a partir del encierro por la pandemia afectando su bienestar emocional y su comportamiento al interactuar en el aula. De acuerdo, con la UNICEF (2022), menciona que, en momentos difíciles de crisis, y estrés en la que se encontraban expuestos por la emergencia sanitaria, los infantes repiten las conductas, observan las emociones y reacciones de sus figuras más representativas para poder gestionar sus propios estados emocionales, es decir, el aprendizaje de los niños en este período fue a través de la

imitación de los adultos. Por ende, si los padres no pueden regular sus emociones ante circunstancias preocupantes, sus hijos replicarán estas conductas inadecuadas y lo harán parte de ellos, puesto que dependen del bienestar emocional de sus cuidadores significativos teniendo un gran impacto en la salud mental de los más pequeños (Deolmi & Pisani, 2020). Comprender que los niños son observadores innatos conlleva a que ellos puedan detectar fácilmente las emociones como el miedo y la ansiedad de sus progenitores o de las personas más cercanas que tengan un vínculo afectivo con ellos, más aún en la situación difícil en la que se vivió durante la pandemia (Liu, 2020). Además de la observación, los niños también absorben el clima emocional y estados de estrés que transmiten sus cuidadores primarios dentro del hogar, y si a ello se le suma las restricciones de sociales, de movimiento y de interacción provoca en ellos llantos e hiperactividad (Gallardo- Hinostraza y Díaz- Varela, 2023). Sumando a ello, en pandemia un 14.72% de los niños lloraban mucho más que cuando no estaban confinados (Berasategi et al., 2020). Al respecto, Jhon Bowlby en su Teoría del Apego subraya que para lograr consolidar un apego seguro en los niños se debe garantizar la interacción de relaciones afectivas con sus figuras primarias; este vínculo emocional saludable requiere que el cuidador demuestre empatía, sepa manejar la ansiedad de manera adecuada y esté presente y disponible para él. Esto constituye una formación sólida para cultivar en el infante un apego seguro (Sánchez y Bolívar, 2023). A medida que desarrollan este apego los niños tienen mayor confianza en sí mismos, puesto que sienten que son dignos de cariño, amor y atención y gracias a ello pueden gestionar mejor sus emociones sin utilizar la agresión (Hernández et al., 2019). Sin embargo, las emociones fuertes como el miedo, estados de aburrimiento y sentimientos de tristeza por no salir causan efectos negativos en la salud física y mental de los escolares (Berasategi et al., 2020). En este sentido, propiciar un bienestar emocional y social en la primera infancia brinda la oportunidad de adaptarse a su entorno sin dificultad, este desafío permite conocerse a sí mismo, entablar relaciones positivas con sus pares en la búsqueda de la tranquilidad y del bienestar individual (Ordoñez, 2021).

En tal escenario, en el Perú se emitió la Resolución Ministerial N.º 531-2021-MINEDU (2021), este documento normativo titulado “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”. En esta resolución se especifica diversos lineamientos para el buen inicio del año escolar progresivamente, como también se plantea rediseñar la enseñanza focalizándose en buscar

actividades innovadoras con el fin de brindar soporte y fortalecimiento a la competencia emocional de acuerdo al nivel educativo en que encuentra el alumnado.

Ahora, durante el paulatino retorno a la educación presencial los escolares tuvieron la oportunidad de volver a estar en un ambiente social, en el cual, pudieron interactuar y relacionarse directamente con sus compañeros de clase y profesora, sin embargo, los niños en preescolar regresaron con notorias dificultades emocionales, puesto que estuvieron dos largos años apartados de los espacios de aprendizaje y juego; siendo esto una barrera innegable en las interacciones sociales, afectando emocionalmente su estilo de vida. Como se ha evidenciado, la pandemia impactó negativamente el área emocional en niños menores de seis años (Schonhaut et al., 2021). La incertidumbre y la preocupación en el cual estuvieron sometidos los niños por la alarmante situación que causó la pandemia, se expresó en enojo, estados de mal humor, además, se encontraban más irritables e intolerantes, asimismo, sintieron miedo y ansiedad al saber que sus padres estaban contagiados (UNICEF, 2020a). Como menciona Sánchez (2021), la pérdida significativa de un familiar cercano causa en los más pequeños reacciones de ansiedad, miedo al abandono y depresión, puesto que los niños menores de seis años aún no logran desarrollar el pensamiento abstracto limitando su comprensión sobre el concepto de la muerte puesto que, piensan que es reversible o temporal.

En consecuencia, la mayoría de los estudiantes de inicial presentan dificultades en comunicar sus emociones ante situaciones que demandan experimentar sentimientos que no pueden expresar e identificar si son positivos o negativos (Rengel y Calle, 2020). Por otro lado, en esta etapa infantil post confinamiento se ha visto casos frecuentes en que la mayoría de niños utilizan el berrinche como medio de expresión y desahogo en vista que aún no pueden manejar emociones intensas (Sánchez, 2021). A esto se puede agregar que, aún no han logrado canalizar y controlar sus emociones ante situaciones abrumadoras, además de no respetar las normas sociales (Guzmán et al., 2019). A la par no siguen los acuerdos de convivencia, carecen de autonomía y no pueden socializar adecuadamente (González y Márquez, 2023), además carecen de personas que los orienten a seguir las normas (Aldave, 2023). Esto conlleva a obstaculizar la convivencia pacífica y armónica entre sus pares al no tener capacidad de regular con éxito sus emociones y comportamiento (Irman et al., 2020). En otros de los casos, genera cambios notorios en la dinámica de los preescolares como el de las rutinas diarias, afectando su comportamiento y el desarrollo social (Arslan et al., 2021). Planteado lo anterior, Vázquez (2024), menciona la importancia de contar con un currículo en el desarrollo emocional el cual refuerce el campo afectivo de los educandos y atiendan sus necesidades latentes en los centros

educativos, con la finalidad de fomentar el adecuado manejo de las emociones (Robles, 2022). En concordancia Avilés (2021), reafirma que la escuela debería de estar conformado por un currículo enriquecido en emociones, acompañamiento y experiencias. Ante ello, en el Perú, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DREL, 2021), elaboró la “Guía de soporte socioemocional para la atención de los estudiantes”. Dicha guía se enfocó en brindar acompañamiento afectivo y buscar diferentes estrategias lúdicas de soporte emocional y social en el regreso a las aulas después de dos años de ausencia, priorizando la educación emocional a favor de la mejora integral de todos y en todos los niveles educativos.

En esta nueva etapa de la presencialidad es imprescindible redefinir el papel que desarrolla el docente dentro de las aulas; siendo un agente que brinda contención afectiva para que los niños no entren en estados de pánico y muy por el contrario reflejen actitudes de valentía (Saxena et al., 2020). Comprender el sentir, las emociones y las reacciones de los educandos es sustancial para abordar apropiadamente sus necesidades emocionales (Jiao et al., 2020). De la misma forma, brindar recursos emocionales desde la primera infancia favorece positivamente afrontar situaciones complejas (Sánchez, 2021). En coherencia con esto, el Marco del Buen Desempeño Docente es el primer escalón para el fortalecimiento de la profesión docente, en el cual establecen diversos elementos que se organizan en cuatro dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños para la práctica de una buena docencia. Es preciso especificar que en el desempeño 11, la función principal del maestro es crear oportunidades para que los estudiantes puedan expresar sus emociones a través del respeto mutuo entre sus compañeros como también, promover espacios emocionalmente estables y seguros, además de aceptar y validar las emociones teniendo la capacidad de brindarles apoyo y orientación de manera activa y efectiva. En la dimensión relacional la misión de los educadores es construir vínculos afectivos con los educandos en el proceso de enseñanza con base en las relaciones e interacciones sociales en el aula; esta interacción en el contexto educativo incluye procesos afectivos, flexibles y emocionales. Es importante destacar el papel del maestro como parte del proceso de andamiaje, además, de ser la pieza clave en el fortalecimiento afectivo en períodos críticos en la cual se vivió (MINEDU, 2014). En este sentido, el profesorado cumple un rol transformador en la educación de la niñez formando sociedades en donde se practique la empatía, la equidad y la justicia (Ensuncho y Aguilar, 2023). Dicho esto, Rueda (2021), hace énfasis en la importancia de los educadores de preescolar en contar con una formación sólida en el desarrollo emocional de sus estudiantes. Puesto que, este periodo es prioritario comprender, atender y brindarles apoyo oportuno a las necesidades emocionales de los niños (Hernández, 2024). Como bien menciona Artunduanga

(2022), para que un maestro asuma el desafío de educar emocionalmente, primero debe fortalecer su propio desarrollo emocional, solo de esta manera podrá capacitarse adquiriendo nuevas metodologías y recursos emocionales para el acompañamiento afectivo además de crear vínculos con sus estudiantes, siendo un educador emocionalmente inteligente. En relación a ello, el bienestar emocional del educador tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional del estudiante (Denham et al., 2017).

Como se ha evidenciado en líneas anteriores, frente al regreso a clases presenciales, la niñez se vio afectada en el campo emocional evidenciándose una serie de dificultades que sin duda no se veía antes de la pandemia, siendo esto un desafío en la educación y un verdadero reto para las docentes del nivel preescolar; fomentar la enseñanza de las emociones como el reconocimiento de ellas de manera adecuada es esencial para el equilibrio emocional y la disminución de la ansiedad y estrés producto del aislamiento. Dado que la adecuada gestión emocional en la primera infancia se convierte en pieza clave para un desarrollo saludable y equilibrado, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, siendo base para una sociedad armoniosa (Niño-Murcia et al., 2024).

Por otro lado, es preciso indicar la delimitación espacial de la investigación la cual se llevó a cabo en una Institución Educativa en el distrito de los Olivos (Lima-Perú). Asimismo, la población estuvo conformada por dos docentes del nivel inicial. A partir de esta problemática que se evidenció en la pandemia, se propone el siguiente problema general de investigación: *¿Cómo perciben las docentes el desarrollo de las competencias emocionales en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?* Y, como problemas específicos se plantea en primer lugar la pregunta: *¿Cuál es la percepción de las docentes acerca del desarrollo de la conciencia emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?*; en segundo lugar, se pregunta sobre *¿Cuál es la percepción de las docentes acerca del desarrollo de la regulación emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?*; en tercer lugar, se interroga sobre *¿Cuál es la percepción de las docentes acerca del desarrollo de la autonomía emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la presencialidad?*; en cuarto lugar, se indaga sobre *¿Cuál es la percepción de las docentes acerca del desarrollo de la competencia social en niños de tres años en el contexto en el retorno de la presencialidad?* Y, en quinto lugar, se profundiza sobre *¿Cuál es la percepción de las docentes acerca de la competencia para la vida y el bienestar en niños de tres años en el contexto de la presencialidad?*

En vista de la problemática descrita se han encontrado diversas investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias emocionales en pandemia brindando así un panorama global. A nivel internacional un estudio realizado en Ecuador por Calle (2022), tubo el objetivo de analizar las percepciones de los padres de familia como también de los discentes en función a la educación emocional de los niños de preescolar, específicamente en una institución de educativa en la ciudad de Cuenca, a través de una metodología cualitativa de tipo descriptiva; asimismo, la muestra estuvo conformada por cinco maestras y seis padres de familia a quienes se les aplicó entrevistas semiestructuradas. Como resultado del estudio realizado se evidenció cambios repentinos del comportamiento y temperamento en los niños, demostrando sentimientos como tristeza e ira. De esta manera, se concluye que los padres no tienen conocimiento acerca del tema de las emociones puesto que, cuando los niños expresan sentimientos negativos ellos manifiestan que no saben cómo manejarlos.

Otra investigación de suma importancia es el de Briones et al. (2022), realizado en Chile cuyo objetivo estuvo dirigido a analizar la percepción de las docentes de educación inicial y las estrategias que emplean con el fin de mejorar las competencias emocionales en los infantes en el contexto de la presencialidad como de la virtualidad; para ello, en cuanto a la metodología, se realizó un estudio de enfoque cualitativo mediante el método estudio de caso tomando como una muestra a cuatro discentes del nivel preescolar que laboraban en ambos contextos. Los hallazgos permitieron concluir que las maestras consideran que la educación emocional es un elemento imprescindible a trabajar en la infancia y en relación con las estrategias emplean variedad de recursos con la finalidad de fortalecer este desarrollo emocional. Asimismo, otra investigación realizada en el país de Chile por Anguita et al., (2021), con el objetivo de analizar las estrategias educativas que han desarrollado las maestras de primer ciclo para fortalecer la regulación emocional, en niños de un colegio privado en la ciudad de Santiago en el contexto de la virtualidad, el instrumento que se empleó para el estudio es la entrevista semiestructurada, la cual fue respondida por un total de cuatro docentes siendo esta la muestra con la que trabajó la investigación. A partir de ello, mencionan que es un panorama difícil por la falta de contacto y de interacción entre compañeros; además perciben a la pandemia como disruptora del campo emocional, y también mencionan haber utilizado un sinnúmero de estrategias para regular las emociones de los infantes dependiendo de sus necesidades individuales. Es por ello, que se concluyó que las educadoras manifiestan haber realizado diversas adaptaciones en las estrategias que usaban para promover el área emocional en entornos de educación a distancia.

Mientras tanto, en Colombia Rojas y Arango (2020), presentaron un estudio en una escuela infantil en la ciudad de Medellín con el objetivo de describir la percepción de las maestras de acompañamiento presencial en casa en cuanto a las conductas de apego y en la competencia de regulación emocional de los infantes entre dos a cuatro años, en período de emergencia sanitaria por COVID-19; para ello, se empleó el método cualitativo transversal cuya muestra estuvo conformada por siete maestras, como instrumento de recolección de información se aplicó una entrevista semiestructurada. Se pudo llegar a la conclusión de que las docentes perciben dentro de este acompañamiento un apego positivo en los niños; sin embargo, en el contexto de pandemia se evidenciaron conductas de desregulación emocional, además, mostraron un estilo evitativo e inseguro a raíz del encierro.

Asimismo, en cuanto a los aportes de Del Moral et al. (2018), plantearon una investigación enfocada en recabar información acerca de las valoraciones de los docentes españoles en cuanto al desarrollo emocional y creativo de los estudiantes de nivel inicial y primaria al aplicar la herramienta digital *storytelling*. Además, este estudio se basó en un enfoque mixto y la muestra estuvo conformada por 282 niños y 50 maestras; para ello se elaboró el diseño colaborativo de digital *storytelling* conformado por 13 indicadores con escala Likert validado por el método Delphi. Como resultado se llegó a la conclusión, con base en la percepción docente, que la herramienta de la narración digital potencia significativamente las habilidades emocionales en cuanto a la conciencia y autonomía emocional de los estudiantes de preescolar, puesto que expresaron sus sentimientos, desarrollaron en mayor grado la empatía y la resolución de conflictos por sí mismos creativamente. Por otra parte, Martinsone et al., (2022), presentaron una investigación con la finalidad de comparar las percepciones de los maestros y padres con relación a la competencia socioemocional y las dificultades tanto emocional como conductuales en preescolares mediante evaluaciones; con relación al estudio, se empleó un método cuantitativo y su muestra estuvo conformada por 507 niños del nivel preescolar, a ello se sumaron sus padres y también las educadoras. Para los informantes se empleó un cuestionario sobre las fortalezas y dificultades y escalas breves de aprendizaje que consta de cinco preguntas y cuatro escalas valorativas. En cuanto a los resultados, se encontraron que existe una correlación débil en la habilidad para entablar relaciones sociales, como también la conciencia social fue asociada como no significativa; además, la competencia social y emocional tubo una correlación negativa siendo esto una dificultad en los infantes. Además, Vasilea et al., (2021) investigan sobre los pensamientos negativos y las preocupaciones de los niños en preescolar durante la pandemia COVID-19 en Australia. La investigación tiene como principal objetivo explorar los pensamientos y las preocupaciones de

los niños durante la pandemia, para lo cual se empleó el método mixto y la muestra estuvo conformada por 399 cuidadores que tuvieron a cargo a niños entre las 3 a 5 años, a los cuales se les aplicó una encuesta en línea, además de responder a preguntas abiertas en el cual ellos informaron que sus menores hijos expresaban mayor preocupación a infectarse; y también observaron cambios en sus comportamientos al actuar con cautela y evitar ciertos lugares. Se concluyó, que los niños de inicial expresan preocupaciones y, en cuanto al estado emocional, presentan mayor ansiedad; además, expresaban pensamientos y preocupaciones negativos en pandemia. Finalmente, Watts & Pattnaik (2022), elaboraron una investigación en Estados Unidos acerca de la perspectiva de los profesores y padres de familia sobre el impacto del confinamiento en el bienestar social y emocional del alumnado infantil; asimismo, utilizaron el método cualitativo y la muestra elegida para este estudio es de 11 maestras y 4 padres de familia, se aplicó la entrevista como técnica de recolección de datos y esta fue utilizando la plataforma zoom. En relación con los resultados, tanto padres como educadoras perciben en los niños problemas en la regulación de sus emociones, ya que presentaron estados de estrés, tristeza y agresividad; sin embargo, los padres también describen una regresión en el área emocional durante la pandemia mencionando que sus hijos tienen reacciones exageradas, además utilizan lenguaje inteligible o de bebé.

De la misma manera, se encontró una variedad de investigaciones en el contexto nacional peruano en el cual Robles (2021), presenta un estudio realizado en 15 instituciones educativas públicas en el departamento de Huancayo con el objetivo de diferenciar la percepción entre padres y maestras en cuanto a la autorregulación emocional en niños de 5 años; para ello, se utilizó el método cualitativo y para la muestra contaron con 317 padres y 16 educadoras. En conclusión, se evidenció que los niños de cinco años manifiestan poca tolerancia a la frustración, puesto que no son capaces de superar el hecho de no poder alcanzar lo que desean, así como también actúan de manera impulsiva, gritan, golpean y hacen rabietas; por consiguiente, las educadoras perciben una baja autorregulación de las emociones en los infantes huancaínos. Asimismo, en un centro infantil privado en la ciudad de Lima (Perú) Silva (2022) realizó una investigación con el objetivo de explorar la percepción de las maestras sobre el desarrollo social y emocional en niños de inicial. El estudio tuvo una metodología cualitativa, con una muestra de 8 maestras, como técnica de recojo de información se empleó entrevistas semiestructuradas. En esta investigación se evidenciaron que los preescolares de cinco años llegan con menor desarrollo de la autonomía y menor capacidad para regular sus emociones, afectando el buen desarrollo de la dinámica escolar, siendo un reto constante en las aulas, ya que, se les hace difícil autorregularse puesto que, no pueden permanecer cinco minutos



sentados; en cuanto a realizar tareas por sí solos, aún existe falencias. De esta manera, se concluye con base en la percepción de las maestras que los infantes de cinco años presentan dificultades en su autonomía y en regular sus emociones, como también en su conducta. En concordancia con ello, la investigación de Alcoser-Grijalva et al. (2019), tienen como principal objetivo analizar la relación entre educación emocional y aprendizaje dentro de la convivencia escolar de los prescolares de cuatro y cinco años; este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con una muestra de 25 estudiantes, 25 padres y 2 educadoras a las cuales se le aplicó una guía de observación, una entrevista semiestructurada y una encuesta, respectivamente. Asimismo, mediante las opiniones de las maestras se pudo constatar que los niños no tienen una relación afectiva apropiada con sus compañeros de aula, ya que aún no dominan el control emocional en la hora del juego. Se concluye que los niños manifiestan comportamientos inadecuados y actitudes negativas como peleas frecuentes en clase, proyectándose a una convivencia poco armoniosa; por ello se elaboró algunas estrategias en función a la educación emocional para implementarlas en el aula.

### **Definición de percepción docente**

Con relación a las percepciones docentes, se presentan algunas definiciones dentro de las cuales Souza et al. (2020) menciona que es una opinión de acuerdo a las experiencias que viven en el proceso educativo. Asimismo, desde una visión sociológica, percibir contribuye a esclarecer la forma de cómo las partes implicadas vivencian situaciones; además, la naturaleza de la percepción está mediada cultural y socialmente, así como también se centra principalmente en analizar, narrar y describir las percepciones, valoraciones y apreciaciones de los individuos frente a contextos específicos. Desde la perspectiva psicológica, la percepción se basa en la aprehensión individual de la realidad mediante las experiencias con las personas y con el entorno (Carrillo y Benavides, 2020). Para Sánchez-Márquez (2019), explica que la percepción es la interpretación de la información real que se organiza y se integra, asimismo este camino se inicia a nivel cerebral. Sumado a ello, percibir permite reflexionar sobre sus propias experiencias vividas en la labor docente, este proceso le da sentido a la percepción (Ramos, 2022).

### **Definición de competencia emocional**

En cuanto a la definición de competencia emocional, Bisquerra (2003) la concibe como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.21). Es así, que la integración y el desarrollo de los saberes como el “saber”, el “saber hacer”, y el “saber ser” forman personas

con alta competitividad (Cejas et al., 2019). Asimismo, las capacidades que tiene y desarrolla una persona no significa que sea un ser competente, es decir, la competencia reside en la movilización de estas capacidades para resolver conflictos y situaciones que demanden un grado de complejidad; en síntesis, buscar soluciones oportunas ante hechos difíciles de afrontar (Aguirre et al., 2022). El saber no es sinónimo de poseer, sino de tomar acción que conlleva a ser competente (Ronquillo et al., 2019). Lograr desarrollar competencias en los educandos implica un cambio en la participación activa y consciente en busca de una formación más integral (García et al., 2022). De la misma manera, poseer habilidades es indispensable para desarrollar competencias emocionales. Esta habilidad no solo permite controlar emociones, sino aprender a regularlas y saber identificarlas en el momento idóneo (Mota, 2022). Además, de incentivar el sentido colaborativo y de formar personas responsables, sientan base para el desarrollo de otras habilidades como las sociales (Alonso-Serna, 2019).

Respecto a las emociones se define en latín como *e-movere*, quiere decir moverse hacia el exterior, significando que toda emoción genera una actividad o acción, deduciendo que cuando las personas se emocionan exteriorizan todo lo que sienten mediante acciones, expresiones gestuales y el tono de voz (Vieira, 2021). Congruente con ello, las emociones pueden considerarse como impulsos para poder actuar de cierta manera, estos son activados de acuerdo con las memorias guardadas en el cerebro, las cuales son producto de las experiencias vividas (Esparza, 2021). En la misma línea, Goleman (1995), expresa que en esencia las emociones son impulsos que conllevan a tomar acción de diversas formas, estas reacciones instintivas son lo que nos ha conducido a lo largo de la evolución humana. Se sabe que cuando vivencian y experimentan una emoción el cerebro envía impulsos que activan y preparan de manera oportuna al organismo con el fin de direccionar una respuesta adecuada ante una situación (Granados y Sánchez, 2020). En este sentido, Bisquerra (2000) menciona que la “emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados” (p.69). Las emociones juegan un rol protagónico en la vida de los infantes, puesto que, si saben cómo gestionarlas y regularlas de manera apropiada, habrá mayores conexiones neuronales, por ende, se consolidará significativamente los aprendizajes en la primera infancia (Benavidez y Flores, 2019). Es importante visibilizar que las emociones y el aprendizaje no se encuentran divorciadas, al contrario, están vinculados (Esparza, 2021).

Respecto a las competencias emocionales, Maquera y Velásquez (2019) las definen como la capacidad que poseen los seres humanos de validar sus propias emociones y responder de manera oportuna ante las emociones de las demás personas. Esta competencia en sí influye

de manera constructiva en la vida, siempre y cuando aprendan a reconocer, reflexionar y actuar sobre la emoción que sienten. De acuerdo con Goleman (1998), sostiene “una competencia emocional es una capacidad adquirida que está basada en la inteligencia emocional pero que da lugar a un desempeño sobresaliente” (p.33). Además, menciona que estas competencias están constituidas por un conjunto de capacidades que están inmersas en la inteligencia emocional. Sin embargo, González (2023) expresa que el haber adquirido un nivel de inteligencia emocional no significa dominar las competencias emocionales.

Ahora bien, en lo que respecta al desarrollo de las competencias emocionales, Pérez y Filella (2019) mencionan que la metodología educativa más efectiva es aquella que considera los saberes previos que tiene el infante, además, de tener en cuenta sus intereses y necesidades. Asimismo, Donovan (2021) menciona que aprender a regular la intensidad de las emociones no es un proceso instantáneo, sino que se da de manera gradual, debido a su complejidad, además la regulación emocional es una de las cinco competencias emocionales esenciales que las personas deberían de adquirir con el fin de lograr adaptarse exitosamente al medio y establecer vínculos positivos. En la etapa infantil es primordial hacer hincapié en las competencias emocionales tanto como la expresión e identificación de las emociones dado que es base para la adquisición de las demás competencias (Farkas, 2021). En esta misma línea, el desarrollo emocional de los educandos está inmersa dentro de los pilares educativos establecidos por Jacque Delors, principalmente en la dimensión de ser y del convivir, siendo un tema urgente de abordar por la necesidad de que en el futuro los niños sean personas emocionalmente estables (Vélez et al., 2022). Es por ello, que dentro del Currículo Nacional se desarrollan competencias en cada una de las siete áreas y se espera que los maestros de preescolar fortalezcan el desarrollo de las competencias afectivas relacionadas específicamente en el Área de Personal Social dado que, se aborda la competencia construye su identidad propiciando la integración de las capacidades de manera que alcancen el logro de las competencias de manera íntegra. (MINEDU, 2016). Por tal razón, la UNICEF, (2021d) menciona que el proceso en que el infante construye su identidad, es decir su “yo” además de su autoestima es mediante las interacciones con sus compañeros o personas significativas, es así que durante este periodo el niño puede distinguir, identificar, manejar, expresar y controlar emociones, tomando importancia más aún en el reencuentro con la presencialidad. Visto esto, trabajar en gestionar las emociones y potenciar el desarrollo emocional dentro de los espacios educativos es indispensable como complemento del desarrollo integral de los estudiantes dentro del contexto escolar y fuera de ella (Rabal et al., 2021). Además, es importante que el

componente emocional este tanto en la educación como en el hogar para el desarrollo pleno e integral de la niñez, contrarrestando las secuelas psicológicas tras el confinamiento social de los educandos (Alvarado-Melitón, 2021). Siendo la familia el primer agente socializador y la importancia de ella debe favorecer el aprendizaje de las competencias emocionales partiendo desde la práctica (Huayamave et al., 2019). En esta tarea, el contexto escolar debería fortalecer una convivencia positiva con la intención de reforzar la colectividad y no la individualidad orientando las estrategias hacia sus carencias y necesidades creando vínculos relacionales en el cual sea posible compartir sus emociones (Avilés, 2021). Ciertamente, para que un niño sea un adulto emocionalmente inteligente es necesario que aprenda a conocer, controlar y tenga conciencia de sus propias emociones entablando una relación positiva consigo mismo y con las personas de su entorno (Andrade, 2022). De la misma manera, si un individuo tiene un buen desarrollo emocional estará mejor preparado para enfrentarse a los retos que puedan surgir en el futuro (Gallardo- Hinojosa y Díaz- Varela, 2023). Indudablemente, si en la primera infancia se educa emocionalmente, los niños tendrán un mejor y mayor dominio de sus emociones en su vida actual y futura (Mota, 2022). Educar en cuanto a las emociones es un proceso constante que, sin duda requiere de formación y seguimiento continuo (Alcívar-Castro y Mayo- Parra, 2023). En función a los infantes, las emociones que desarrollan son en respuesta a como se sienten, por ello es crucial educar desde temprana edad para que aprendan a regularlas de modo que logren alcanzar actitudes positivas (Anzelin et al., 2020). En base a ello, Ríos (2020) menciona que es importante que el niño tenga un buen soporte emocional encontrándose preparado para lidiar con diferentes circunstancias tanto dentro de la escuela como fuera de ella, haciendo que el retorno a las clases sea la más favorable y logre interactuar con seguridad.

Seguidamente, las estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales se encuentran en las actividades lúdicas, como los juegos en equipo que permiten interactuar mejor ya que implica seguir normas, además desarrollan su capacidad emocional, social y cognitiva (Gonzales et al., 2020), así como también permiten que los niños expresen libremente sus sentimientos y emociones; también mediante la escenificación de cuentos a través de títeres los estudiantes infantiles empatizan mejor con los personajes y esto facilita el crecimiento emocional (Pérez y Filella, 2019), sabiendo que la empatía es una habilidad que consiste en comprender y percibir el sentir, las emociones de las personas como también, en múltiples situaciones (Mota, 2022). De la misma manera, De la Torre (2021) concuerda que mediante la estrategia de creación de cuentos refuerza la identificación de las emociones en los

niños. De hecho, García (2022), menciona que través de la aplicación de la estrategia el “cuento de Otto” los estudiantes infantiles logran mencionar emociones básicas que servirán posteriormente para que puedan manejarlas, ya que las identifican. Como también mediante la proyección y el uso de imágenes (Joya, 2019), además de la realización de preguntas (Gutiérrez-Lestón et al., 2020). Asimismo, la UNICEF (2020b) reafirma la importancia de involucrar a los niños a través de actividades grupales dentro de espacios presenciales; puesto que reducirá el nivel de ansiedad causada por el estrés infantil producida por el encierro. Siendo el ambiente escolar acto para las relaciones sociales y afectivas propiciando convivir en armonía y respeto (Macias, 2022). Otra estrategia es a través de la expresión artística como la pintura o dibujo; pues los infantes pueden manifestar sus estados emocionales a través de la creatividad e imaginación, promoviendo el desarrollo emocional (Rodríguez y Ramírez, 2020). Como señalan Guichot- Reina y Sierra, (2019), el objetivo de la enseñanza debería estar basado en las emociones y la creatividad porque de esta forma permite que los educandos sean personas competentes, siendo capaces de regular sus propias emociones y afrontarse a retos desde edades tempranas. Asimismo, la relajación es una estrategia que permite a los niños llevarlos a un estado de calma cuando sienten emociones intensas que no pueden controlar, permitiendo regularlas, a través de canciones, juegos y cuentos (Andrade, 2022). Una de las estrategias para la autorregulación emocional es el “*frasco de la calma*” y realizar ejercicios de respiración (Serdio, 2023). De igual modo, el contacto físico y la contención emocional disminuyen las reacciones intensas de los niños, dado que todavía no tienen la capacidad de regular sus emociones por sí mismos. Frente a ello, es necesario la contención de un adulto a cargo mediante el consuelo, el abrazo y palabras; a su vez estas respuestas del cuidador en sintonía con los estados emocionales internos de los infantes generan estados compartidos de regulación emocional, dado que facilita que los pequeños logren autorregularse de manera efectiva (UNICEF, 2021d), siendo la regulación una competencia que influye significativamente en el bienestar integral infantil (Niño-Murcia et al., 2024). Por otro lado, Jaramillo (2022) afirma que, para que un niño logre desarrollar su autoestima es necesario brindarles elogios, motivándolos a participar aumentando así su autoconfianza. Además, emplear un lenguaje afectuoso y de cariño conlleva a la formación de la seguridad en los individuos (Saona, 2023). Por otra parte, Eusko (2020) propone juegos para que los niños puedan reconocer, diferenciar sus emociones y desarrollar su autoestima como, por ejemplo: “*uno y uno, el grupo al completo*” el cual implica entablar relaciones con sus amigos e identificar las diferencias entre ambos con el fin de ayudar a no sentir sentimiento de soledad, propiciando la participación activa de los escolares en el proceso de reintegración social de

manera presencial post pandemia. Asimismo, los juegos también ayudan al establecimiento de reglas y al fortalecimiento de los límites y con ello se logra la resolución de conflictos de manera apropiada (Aldave, 2023). El establecer límites conlleva a respetar y ser personas reflexivas (Segura, 2021). Además, de establecer normas de convivencia mediante acuerdos con los niños, propicia un ambiente escolar óptimo (Aguilar, 2023); estas ideas pueden surgir a partir de situaciones cotidianas en el aula (Sandoval y Bejarano, 2023). De la misma manera, resolver situaciones difíciles implica tomar iniciativa y con ello desarrollar el pensamiento creativo conlleva a actuar novedosamente con el fin de dar solución a la problemática y lograr entablar relaciones saludables (González- Moreno, 2021), planteando acuerdos que surjan en la cotidianidad. A su vez de ir incorporando prácticas pedagógicas de manera progresiva, priorizando la vulnerabilidad de sus estudiantes, que se escuchan y sienten tristes y con miedo; al realizar entrevistas con sus figuras paternas puesto que necesitan mayor apoyo dado que, se encontraban desprovistas de herramientas para ser frente a los efectos de la COVID-19 (Avilés, 2021). Como bien menciona Mota (2022), si se trabaja en conjunto tanto la escuela como la familia teniendo una participación activa en el proceso de enseñanza de los niños en habilidades emocionales y sociales, sin duda será fácil formar personas que se preocupen por sí mismas tanto como por los demás. Educar en valores como el respeto y la solidaridad es parte del desarrollo íntegro de los infantes (Cusipoma, 2021), además contribuye a la mejora del ambiente en el salón de clase (Ramírez et al., 2024). Más aún en el regreso a la presencialidad se debería enseñar a los niños a generar desapego de manera sana, puesto que el desapego es separarse de las personas siendo este proceso complicado y doloroso, y si no se logra desarrollar formará adultos emocionalmente dependientes (Tomala, 2023).

### **Bases teóricas de la competencia emocional**

En concordancia con lo expuesto en la introducción, esta investigación también se respalda en la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1999), ya que sostiene que la inteligencia emocional es un conjunto de cualidades, capacidades y aptitudes que permite a los seres humanos lograr controlar apropiadamente sus sentimientos, emociones, siendo capaz de adaptarse ante cualquier circunstancia posibilitando así, el manejo adecuado de las relaciones interpersonales con sus pares, con la finalidad de tener un estado de bienestar personal durante su vida. Asimismo, el autor considera que la inteligencia emocional es la habilidad que poseen las personas de conocerse a sí mismos, como también saber reconocer cuáles fueron los procesos que llevaron a este cambio. Por su parte, Zárata (2018) menciona que mediante la inteligencia intrapersonal los seres humanos tienen la capacidad de analizarse

desde adentro hacia afuera, partiendo en un principio desde la introspección para finalmente llegar a una autoevaluación de manera clara y objetiva. Además, permite apreciar las cualidades, fortalezas que cada persona posee y generar cambios en aquellas actitudes negativas que no permiten el desarrollo de una vida plena y tranquila. Por lo tanto, ser inteligente se basa específicamente en reconocer, expresar y canalizar las emociones propias de cada ser de forma adecuada alcanzando así los objetivos personales y que ellas no se interpongan en las metas propuestas. En la etapa infantil es primordial hacer hincapié en las competencias emocionales tanto como la expresión e identificación de las emociones dado que es base para la adquisición de las demás competencias (Farkas, 2021).

Como afirma Goleman (1999), las personas que desarrollan la inteligencia emocional tienen altas capacidades de poder relacionarse socialmente de un modo adecuado y eficaz con su entorno que lo rodea. Asimismo, desde el punto de vista de Zárate (2018), menciona que la inteligencia interpersonal se compone por un conjunto de habilidades las cuales conllevan a convivir, relacionarse e interactuar de manera positiva dentro de un ambiente, siendo la empatía, la escucha activa, la expresión idónea de emociones, la comunicación y el asertividad el modo más pertinente de resolver algún conflicto que se presentan en la vida cotidiana. Desde la perspectiva de Goleman (1995), da mayor importancia a la inteligencia emocional puesto que, considera importante que las personas desarrollen una serie de habilidades que le doten de diversas capacidades para actuar ante dificultades que se les presenten en su vida, antes que poseer un nivel académico alto, ya que esto no garantiza que tenga éxito en el futuro. Concluyendo, que el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional puede garantizar un mayor éxito en gran medida.

Como fundamento teórico, se menciona a la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1995) quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla exclusivamente mediante la observación, superando propuestas teóricas anteriores como el conductismo, que proponía que el individuo aprendía únicamente a través de refuerzos. De esta manera, los niños aprenden observando a las personas de su contexto; por lo tanto, los niños imitan sus comportamientos tomándose como modelos o referentes; sin embargo, esto no quiere decir que el niño imite cualquier modelado de su entorno, ya que para esto el modelo debe ser interesante y atrayente para el infante. En otras palabras, Bandura (1995) hace mención que no toda reproducción de conducta es un aprendizaje; puesto que, para que se convierta en uno, se necesita un proceso de mediación, integrándose los procesos cognitivos como el prestar atención hacia el comportamiento y las consecuencias de este, en adición a ello se requiere de la retención en la

memoria del niño o niña, los comportamientos observados deben ser recordados; asimismo, se necesita de la reproducción para que haya un aprendizaje, sino será olvidado y se necesita estar motivado para poder realizarlo. El autor agrega, además, que el aprendizaje vicario es de vital importancia porque los niños aprenden lo que ven; sumado a ello, rompió con la premisa errónea donde se establecía que el observador siempre va a repetir, copiar y reproducir exactamente el modelo inicial si no, todo lo contrario, él afirma que una vez ya adquiridos las conductas y comportamientos, el observador puede generar sus propias versiones mejoradas (Rodríguez-Rey et al., 2020). Si bien, todas las personas experimentaron vivencias y emociones negativas en la coyuntura de la pandemia; los niños solo tuvieron como referente a sus progenitores siendo el único modelo que han observado durante más de dos años y si ellos mostraron conductas inadecuadas los niños posiblemente imitaron modelos inadecuados.

Otro planteamiento es la Teoría del Aprendizaje Sociocultural fundamentada por Lev Vygotsky (1996) en la cual, se refiere que el individuo es un ser social, puesto que su desarrollo está directamente relacionado por su contexto cultural. Es así, que el autor propone definitivamente, que todo comportamiento está arraigado en su ambiente social. En tal sentido, las relaciones que el niño establece en primera instancia con su realidad son relaciones sociales en el más alto nivel. Desde esta visión, toda persona que interactúa con el medio la está transformando como también se está transformando directamente a sí mismo, puesto que los conocimientos lo adquieren primero en el contexto social para luego internalizarlo de manera individual, siendo la adaptación una vía necesaria para este proceso (Guerra, 2020). Además, en la teoría de Vygotsky las funciones psíquicas de orden superior como la atención, la percepción, la memoria entre otras son producto del componente social y no del biológico (Gonzales, 2021). Por ende, desde la perspectiva vygotskiana el aprendizaje de los individuos se da por medio de la interacción con los demás y dentro de su cultura, puesto que aprender se produce de manera social a lo individual (Veraksa et al., 2016). Por otra parte, Vygotsky entrega un marco desde el cual diferentes autores construyen una base en cuanto a las emociones desde la mirada sociocultural como lo mencionan Toledo y Bonhomme (2019) “las emociones poseen una dimensión biológica que siempre está en diálogo con su dimensión histórico cultural”(p.6), con base en ello, no se niega el componente biológico, sino se fundamenta que las emociones se construyen principalmente en la cultura y dentro en un tiempo histórico, por ende se da través de relaciones sociales mas no se configuran de forma individual; de ahí su estrecha relación con la cultura. Del mismo modo, Lárraga (2017) menciona que necesariamente al formar parte y estar inmerso dentro de un proceso social, el comportamiento de los infantes es, en un principio y a lo largo del mismo, influenciado significativamente por



su contexto histórico-cultural, es decir, su entorno más cercano compuesto por la familia, el colegio y la comunidad en la que se desenvuelve y aprende.

En cuanto a la Teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por el investigador Howard Gardner (2019), este sustentó que las personas no poseen un solo tipo de inteligencia, por el contrario, destaca la diversidad de habilidades y capacidades cognitivas que tienen las personas llamadas inteligencias múltiples, rompiendo así con el paradigma uniforme que existía con relación a la evaluación del cociente intelectual. Por el contrario, propone una visión más pluralista de la cognición humana, destacando los potenciales y estilos cognitivos diversos. Asimismo, el autor estableció que todas las personas poseen inteligencias en relación con su biología hasta cierto punto; sin embargo, el contexto en el que se desenvuelve puede influir en el desarrollo de las inteligencias de manera única y en diferentes grados; ya que, no niega el componente genético, dado que este se puede potenciar gracias a su cultura y a las experiencias que tenga (González- Ledesma, 2022). Asimismo, en la misma línea Luciano y Cruz (2021) mencionan que en épocas pasadas se creía que la inteligencia era algo innato al ser humano, es decir que se nacía inteligente; y este hecho no lo cambiaba ni la educación, ni se podía aprender ni mucho menos desarrollarla. Sin embargo, Torres (2021) refiere que, si el entorno brinda y estimula el desarrollo funcional de las personas, ellos adquieren habilidades específicas a través de sus vivencias individuales con mayor o menor potencial, por lo cual estas destrezas no son únicas, ya que para poder potenciarlas y desarrollarlas al máximo se requieren de un conjunto de inteligencias. Con relación a ello, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner sostiene que no solo existe una inteligencia sino, que es una combinación de diferentes tipos, como “la inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista” (p. 29), por lo que las maestras no solo deben centrar la evaluación en el área cognitiva, sino que deben de ampliar los métodos de evaluación (García et al., 2021). En cuanto al desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal el autor menciona que conforman la inteligencia emocional y que ambas dirigen la vida de manera más satisfactoria; con relación a la inteligencia intrapersonal busca observar internamente las propias emociones y sentimientos, darles un nombre para recurrir a ellas como medio de interpretación y orientación a la propia conducta; en tanto que la inteligencia interpersonal se relaciona con la capacidad de relacionarse y comprender a las personas (Gardner, 2019).

Por su parte, Silva (2021) considera que en la primera infancia empiezan a gestarse las inteligencias múltiples a gran escala. A partir de ello, es necesario brindar estímulos pertinentes, ya que, de este modo se activarán aquellas funciones cognitivas que facilitan el

aprendizaje, mediante su formación educativa; es a través de ello que los niños logran develar sus talentos para finalmente potenciarlos.

Otra teoría en la que se sustenta la presente investigación es la de Bisquerra (2003), en la cual sostiene que las competencias emocionales se comprenden como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22). Por lo tanto, dominar esta competencia abre la posibilidad de gestionar las emociones e interacciones sociales adecuadamente como parte de una educación emocional más equilibrada.

### **Estructuración de las competencias emocionales**

En cuanto a las competencias emocionales sus categorías son amplias, por ende, se estableció partir en principio de lo general a lo particular. Basándose fundamentalmente en las competencias propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), en el cual ambos autores las categorizan en su modelo pentagonal las competencias emocionales de la siguiente manera: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar.

#### **Conciencia emocional**

La conciencia emocional en sí es la capacidad que poseen los seres humanos para entender y gestionar sus propias emociones, tomar conciencia de ellas y de las emociones de los demás, ya que ser conscientes de los estados emocionales de uno mismo implica reconocer con mayor claridad los múltiples sentimientos que uno vivencia y experimenta a lo largo de toda la vida; así como también, permite empatizar con las emociones de las personas más cercanas. Sumado a ello, es imprescindible propiciar un acercamiento oportuno al vocabulario emocional desde edades tempranas puesto que dar nombre a las emociones significa ser consciente de lo que se está sintiendo (Bisquerra y Pérez, 2007).

#### **Regulación emocional**

La competencia regulación emocional es la capacidad de aprender a administrar y manejar de forma adecuada las emociones que cada persona inevitablemente experimenta y ello conlleva a la toma de conciencia entre la interrelación de los estados emocionales, que repercuten en el comportamiento y estos a su vez en la emoción, siendo reguladas por el conocimiento; por ende, es prioritario saber que los sentimientos y las emociones que expresan deben de ser reguladas, puesto que contribuyen a prevenir en gran medida la aparición de

estados emocionales negativos, por el contrario, aumenta la tolerancia a la frustración ante situaciones desafiantes, aprenden a controlar mejor sus impulsos y perseveran en la búsqueda de sus logros a pesar de las adversidades que se presenten, desarrollando de esta manera habilidades de afrontamiento mediante estrategias de autorregulación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Como bien menciona Iñiguez (2022), controlar los impulsos significa aprender cómo, cuándo y dónde se pueden expresar las emociones. Asimismo, Gonzales (2020) menciona que aprender a autorregularse emocionalmente implica que las personas logren enfrentar los desafíos al emplear mecanismos apropiados para regularlas, ya que al no reprimirlas ni ocultarlas sino reconocerlas comprenderán que las emociones aparecen por una situación específica y serán aún más conscientes de las mismas dándole un significado a lo que están sintiendo.

### **Autonomía emocional**

La competencia autonomía emocional se construye en base al desarrollo de una buena autoestima, actitud positiva frente a la vida, capacidad de hacer frente a diversas adversidades, ser resilientes, responsables, autoeficaz emocionalmente, automotivarse ante situaciones difíciles y ser crítico de las normas sociales. Estos elementos están directamente relacionados con la autogestión emocional y personal de cada ser humano (Bisquerra y Pérez, 2007). Al respecto, Mota (2022) menciona que, en relación con la autonomía emocional, esta es la capacidad de sentir por cuenta propia, y no permitir que ninguna persona controle sus emociones; lo que actualmente ha esto se le llama dependencia emocional. Por otro lado, Gómez (2021) menciona que un niño que desarrolla una autoestima adecuada será capaz de entablar relaciones positivas y agradables con su entorno, puesto que tienen una gran confianza en sí mismos y en las capacidades que posee; además de ser optimistas, dado que ven los fracasos como retos constantes sin sentirse culpables por sus equivocaciones.

### **Competencia social**

La competencia social implica dominar una compleja integración de capacidades, habilidades básicas, actitudes prosociales, manejo de situaciones de conflicto, asertividad, cooperación, respeto y comunicación efectiva que forman parte del sujeto quien las moviliza durante situaciones cotidianas y de interacción con sus pares, que a su vez deben nutrir las buenas relaciones sociales (Bisquerra y Pérez, 2007). Del mismo modo, Cardozo (2019) considera que construir y formar relaciones sanas y significativas con las personas de su entorno propicia un ambiente agradable y una convivencia armónica entre todos los involucrados. En relación con esta misma línea, Madera y Pinto (2017) mencionan que los

infantes que poseen una adecuada y buena competencia social serán personas capaces de responder ante contextos desafiantes que se les presenten en su día a día y a lo largo de toda su vida.

### **Competencia para la vida y el bienestar**

Es la capacidad que posee el individuo para adoptar conductas y comportamientos adecuados que le sirvan para afrontar de manera apropiada los retos que innegablemente se le presentarán en su vida personal, profesional y social. A partir de ello, permite reconstruir y organizar la vida de tal forma que encuentre un equilibrio, llevando al bienestar y la satisfacción de vivencias y experiencias de cada ser. Esta competencia se constituye por micro competencias en las cuales las personas tendrán que fijar objetivos reales de acuerdo a su contexto, tomar decisiones ante momentos complicados, buscar ayuda y recursos cuando sea pertinente, fluir, reconocer sus derechos mediante una ciudadanía activa, cívica y responsable y por consiguiente el bienestar subjetivo (Bisquerra y Pérez, 2007).

Seguidamente, se propone el siguiente objetivo general de la presente investigación: Analizar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias emocionales en niños de tres años del nivel inicial en el retorno a la educación presencial post confinamiento. Y de manera específica se plantean cinco objetivos: primer objetivo específico, describir la percepción docente sobre la conciencia emocional de los niños de tres años en el retorno a la educación presencial post confinamiento; como segundo objetivo específico, describir la percepción docente sobre la regulación emocional de los niños de tres años en el retorno a la educación presencial post confinamiento; como tercer objetivo específico, describir la percepción docente sobre la autonomía emocional de los niños de tres años en el retorno a la educación presencial post confinamiento; como cuarto objetivo específico, describir la percepción docente sobre la competencia social de los niños de tres años en el retorno a la educación presencial post confinamiento y finalmente describir la percepción docente acerca de la competencia para la vida y el bienestar de los niños de tres años en el retorno a la educación presencial post confinamiento.

Y, por último, la investigación se justifica a nivel teórico, porque mediante la revisión sistemática de fuentes confiables y bases teóricas aportan información relevante sobre las competencias emocionales de los infantes en retorno a la educación presencial después de una pandemia. De manera que, el aporte teórico y literario de los antecedentes nacionales e internacionales de investigación serán de gran importancia puesto que son pocos los estudios

que abordan esta problemática dentro de las perspectivas de los docentes. En tal escenario, se busca beneficiar a las personas interesadas en investigar acerca del impacto de la pandemia en las competencias emocionales de los preescolares. Asimismo, a nivel metodológico el diseño de este estudio aportará un instrumento para el recojo de información validado por un juicio de expertos; el cual brindará soporte de manera objetiva en la investigación. Por otro lado, en lo que respecta a la justificación social, los resultados de esta investigación están dirigidos a beneficiar a la comunidad educativa, tanto a los estudiantes como a las educadoras del nivel inicial; ya que el desarrollo de las competencias emocionales en la infancia es indispensable, aportando información de gran relevancia que ayude a mejorar la práctica educativa diaria mediante estrategias en el control y la comprensión de las emociones, puesto que en algunas instituciones educativas no se toma tanto en cuenta el componente emocional dentro de las aulas ni dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Para finalizar con el apartado, lo novedoso de la presente investigación es evidenciar el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de tres años del nivel inicial de una institución educativa privada en el contexto del retorno de las clases presenciales después del confinamiento mundial, en la cual se encontró un vacío en estudios realizados con las categorías mencionadas. Por otro lado, la investigación aporta y motiva a las educadoras aplicar estrategias y educar en cuanto a las competencias emocionales, dado que es preciso conocer la importancia de enseñar a los más pequeños sobre algunas lecciones emocionales, más aún cuando es necesario priorizar el componente emocional como parte de una educación integral. Si se entiende que las escuelas deben preparar a los niños para la vida, entonces las competencias emocionales como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar son indispensables en la práctica educativa, ya que son necesarias para poder relacionarse mejor consigo mismo y con el medio en el que viven.

## **METODOLOGÍA**

### **DISEÑO**

En este estudio se opta por una investigación de enfoque cualitativo, puesto que, se enfoca recoger información a profundidad a través de las experiencias que permiten comprender los fenómenos mediante procesos; además una de las características principales es que presenta mayor flexibilidad en la investigación (Calle, 2023). Asimismo, el estudio tiene un nivel descriptivo, puesto que busca reunir datos y que estos sean descritos sin ningún tipo de manipulación o intervención (Ochoa- Pachas y Yunkor- Romero, 2021). Además, se optó

por emplear el método fenomenológico, ya que pone énfasis en la manera en cómo las personas viven las experiencias mas no en las creencias ni en los juicios previos a la experiencia que ya poseemos, sino concretamente de la experiencia en sí misma, tal y como es (Van Manen, 2017). Asimismo, se toma en cuenta las percepciones del individuo con base en lo vivido con el fin de describir las experiencias e interpretar los fenómenos en su contexto natural (De los Reyes et al., 2019).

## **PARTICIPANTES**

Las maestras participantes fueron seleccionadas mediante un muestreo de procedimiento no probabilístico, dado que se toma en cuenta el criterio propio del investigador, resultando ser más rápido y de menor complejidad (Arispe et al., 2020). A este tipo de muestreo se le denomina por conveniencia, dado que permite elegir de manera arbitraria a los participantes que cumplan ciertas características y que estén al alcance de la investigación (Hernández, 2020; Stratton, 2021). Es así, que para este estudio se seleccionó un total de dos maestras del nivel inicial de una escuela privada de Lima-Norte (Perú), para recabar información desde sus percepciones docentes sobre el desarrollo de las competencias emocionales que presentaron sus estudiantes a cargo, quienes retornan a clases después de una pandemia.

## **INSTRUMENTOS O MEDICIÓN**

Para la presente investigación se empleó la técnica de la entrevista como recolección de datos (Arispe et al., 2020), la cual permite al entrevistador establecer una conversación amena con el entrevistado y este a su vez pueda responder libremente sin limitación alguna con el fin de brindar mayor alcance a través de respuestas abiertas, puesto que su estructura tiene mayor flexibilidad (Lopezosa, 2020). Para este estudio, se elaboró como instrumento de recojo de información la guía de entrevista semiestructurada que consiste en obtener datos en base a la realización de preguntas que respondan a los objetivos del estudio (Arias, 2020). Su construcción estuvo compuesta por cinco subcategorías como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar, para la cual se plantearon once preguntas con relación a ellas. Las primeras tres preguntas abiertas estuvieron en función a la conciencia emocional, siendo la pregunta uno la siguiente: *En el contexto actual, ¿usted considera que los niños han tenido dificultad en expresar y reconocer sus emociones? ¿Podría detallarlo?* Para la regulación emocional se plantearon dos preguntas abiertas. Por ejemplo, la cuarta pregunta fue la siguiente: *Con*

*relación a su percepción, ¿usted cree que en el regreso a clases los niños han tenido dificultades en regular y/o controlar sus emociones? ¿Podría detallar su respuesta?* En cuanto a la autonomía emocional se plantaron dos ítems, siendo la séptima pregunta una de ellas: *¿Cuáles son las estrategias didácticas que ha empleado para fortalecer la autoestima en los niños? Explique su respuesta.* Asimismo, para la competencia social se elaboró dos ítems, siendo la octava pregunta una de ellas: *¿Cuáles son las dificultades que han presentado los niños en relación con la competencia social en el regreso a clases presenciales? ¿Podría explicar su respuesta?* Y, para la competencia social para el bienestar se construyó dos ítems, siendo la décima pregunta una de ellas: *Según su percepción, ¿es importante desarrollar competencias para la vida y el bienestar en los niños de preescolar? ¿Por qué?* De acuerdo a ello, las preguntas planteadas se focalizaron en analizar las percepciones docentes sobre las competencias emocionales de los preescolares en el retorno a la educación presencial, para luego describir desde su percepción docente como se vino desarrollando las emociones en los niños de inicial (Ver Apéndice B).

Por otra parte, el instrumento de investigación fue evaluado por el procedimiento de juicio de experto, para este caso en específico se solicitó la participación de tres docentes con amplia experiencia y expertos en el tema. Este proceso permitió obtener instrumentos idóneos, puesto que validaron los contenidos de manera objetiva, siendo base para ser replicados en futuras investigaciones (Suhaini et al., 2021). Para ello, se les anexó la plantilla de validación del instrumento por correo electrónico a cada uno de los especialistas; esto se llevó a cabo entre las fechas del 20 noviembre al 27 de noviembre del 2022; de los cuales dos de los expertos enviaron algunas sugerencias que fueron levantadas oportunamente. Prosiguiendo con ello, una vez listo el instrumento, se procedió a aplicar las entrevistas del 06 diciembre hasta 12 de diciembre del mismo año. Cabe resaltar, que las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial.

## **PROCEDIMIENTO**

En cuanto a los procedimientos, se tomó en cuenta respetar los principios éticos de acuerdo a las normativas que contribuyen a tener un buen comportamiento y respetar las ideas de diferentes investigaciones (Salazar et al., 2018). De la misma forma a las educadoras entrevistadas se les asignó un código con el fin de mantener el anonimato su identidad; por ejemplo, en la matriz de triangulación de datos se le identifica a la primera maestra como “docente 1” y su respectivo código es “D1” de igual manera se realizó con la segunda maestra

(ver *Apéndice C*). Por ende, el procedimiento ético dentro de la investigación es de suma importancia, e implica ser más cuidadoso en la obtención, recopilación de la información y socialización de los resultados (Moscoso y Díaz, 2018). Se llevó a cabo la elaboración del protocolo de consentimiento informado dirigido a las maestras, con el fin de proteger y mantener en reserva su identidad garantizando el cumplimiento del principio de autonomía (Solís et al., 2023), se explica a detalle la confidencialidad para ser partícipe del estudio; es por ello, que se les pidió cordialmente a las participantes su colaboración anónima y voluntaria para el desarrollo de la investigación. Asimismo, se coordinó previamente con las docentes de aula el día y la hora para poder entrevistarlas, adaptándose a la disponibilidad y respetando el horario y tiempo con la cual contaban, ya que el investigador debe tener predisposición para los colaboradores. Se utilizó una grabadora, la cual almacenó las respuestas de las entrevistadas en audio, luego se realizó la transcripción de las respuestas obtenidas mediante audio a la herramienta de Microsoft Word (Microsoft, 2023), con el fin de mantener la información segura además de ser legible para luego realizar la codificación. En este caso se vio por conveniente emplear la codificación abierta, siendo este un proceso minucioso de análisis de la información que consiste en segmentar los datos a través de códigos ya sean números, palabras y asignarlos oración por oración, línea por línea o párrafo por párrafo (Flick, 2007; Vives y Hamui, 2021). Una vez hecha la codificación abierta de las entrevistas se procedió a triangular la información la cual permite incrementar la credibilidad y en efecto validar los resultados con el fin de confirmar los hallazgos mediante la convergencia de diversas perspectivas (Jiménez, 2020). Se procedió a elaborar la matriz de triangulación de información obtenida de las entrevistas de manera manual para llegar a los resultados.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia emocional en niños de tres años del nivel inicial en el retorno a la educación presencial post confinamiento; para lo cual este estudio se pretendió lograr mediante la metodología cualitativa. Los descubrimientos se analizaron conforme a los objetivos específicos de la investigación en la cual se evidenciará las categorías y subcategorías. A continuación, se presentarán los resultados; para ello se iniciará con la siguiente categoría de investigación.



## **PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL**

Esta investigación pretendió analizar la percepción de las maestras sobre el desarrollo de la competencia emocional de sus estudiantes en el retorno a la educación presencial después de haber vivido dos años de encierro por la pandemia, en el cual los niños no han tenido la posibilidad de estar dentro de espacios educativos ni dentro de ambientes de interacción social (UNICEF, 2021a). Sumado a ello, conocer los testimonios de las docentes con relación a los cambios que han notado y las estrategias que aplicaron para desarrollar las competencias emocionales. Asimismo, se analizaron las siguientes subcategorías: percepción docente sobre la conciencia emocional, percepción docente sobre la regulación emocional, percepción docente sobre la autonomía emocional, percepción docente sobre la competencia social y la percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar a fin de comprender el desarrollo de la competencia emocional en los educandos post confinamiento. En base a este análisis, se procede a examinar la primera subcategoría:

### **Percepción docente sobre la conciencia emocional**

La conciencia emocional es la capacidad para entender y reconocer las propias emociones y también el de los demás en un contexto determinado, siendo conscientes de los estados emocionales que uno mismo experimenta como también el reconocimiento las emociones que la otra persona expresa (Bisquerra y Pérez, 2007). Sin embargo, la privación social y de interacción por la pandemia provocó que los niños experimentaran sentimientos difíciles de comunicar e identificar (Rengel y Calle, 2020). Por su parte la UNICEF (2021a), menciona también que ante el confinamiento social la población infantil presentó desbalance e inestabilidad emocional. En ese sentido, las maestras entrevistadas expresaron algunos motivos por la cual consideran que la conciencia emocional se vio afectada en el retorno a clases presenciales; cuando se les planteó la siguiente pregunta: *“En el contexto actual, ¿usted considera que los niños han tenido dificultad en expresar y reconocer sus emociones? ¿Podría detallarlo?”*. Ante esta interrogante surgieron las siguientes categorías emergentes de gran relevancia para el estudio:

#### **A. No saben cómo expresar sus emociones**

En algunos estudios realizados post pandemia se evidenciaron que los niños en edades tempranas realizan rabietas como medio de expresión al no saber controlar ni expresar sus

emociones (Sánchez, 2021). Siendo difícil el proceso de integración en el retorno a la vida escolar en la presencialidad. En el presente estudio esto se evidencia en los siguientes testimonios:

D1: Sí, [...] al no poder pasar por situaciones distintas ellos mismos no saben cómo expresar sus emociones incluso identificarlos [...] como que han estado dentro de una burbuja, no han podido estar en distintos momentos o diferentes situaciones nuevas y ahí es donde ellos mismos no han podido ver que emoción están sintiendo y con ello mismo no han podido identificarlo.

D2: Sí, básicamente en lo que es el sentimiento de tristeza, de enojo he visto más dificultad donde no expresan lo que sienten y en algunos casos también en la alegría, porque cuando están alegres a veces no tienen el control [...] puedo lastimarlas o causarles algún daño, en lo que es el sentimiento de tristeza a veces lloran y no se calman no encuentran un momento en el que ya pasó, voy a esperar no, todavía siguen llorando, pasa y sigue llorando.

De tal manera, pasar por dos años de un menor contacto social a causa de la pandemia no solo afectó a que los niños de preescolar no comuniquen ni nombren las emociones que sienten, siendo estas algo nuevo para ellos; sino también que ante lo vivido no saben cómo actuar cuando están enojados o alegres. Como bien lo menciona la maestra, es importante regular no solo las emociones negativas sino también las positivas. Respecto a este punto, Trujillo et al., (2020) manifiesta que el profesorado pone mayor énfasis en regular la ira y la tristeza, y descuidan los sentimientos como la alegría y el amor. Además, se evidenció otra consecuencia, como las dificultades en socializar con sus pares; lo cual se desarrolla y analiza a continuación.

## **B. Han tenido dificultad en socializar**

Sin duda alguna un adecuado desarrollo social brinda la posibilidad de adaptarse a su entorno más cercano con facilidad, logrando relaciones positivas de alto valor (Ordoñez, 2021). Sin embargo, la prolongada ausencia de interacción social por el aislamiento resultó en la falta de estados emocionales estables (Deolmi & Pisani, 2020), dificultando entablar relaciones sociales satisfactorias. Esto se observa en los siguientes testimonios.

D1: Sí, claro porque muchos de los pequeños no han estado en contacto con otros niños y ya que por el tema de la pandemia han estado encerrados por temas precaución de sus papás, entonces al no tener a los niños ambiente distintos, al no poder pasar por situaciones distintas ellos mismos no saben cómo expresar sus emociones [...]

D2: [...] empezaban a dar manotazos a sus compañeros [...] cuéntame que es lo que ha pasado estará bien qué crees debemos hacer, que se debe hacer en estos casos, pedir disculpas, vamos a pedir disculpas y vamos al recreo y buscábamos al compañerito a pedir disculpas, ya había un momento que no se podía controlar en todo el grupo porque todos los niños al verlo se asustaban, entonces debíamos separarlo básicamente de todo para ver que nadie le estaba prestando atención a esas conductas.

Con relación a los testimonios de las maestras, el aislamiento social producto de la pandemia trajo consigo el incumplimiento de los acuerdos de convivencia propiciando

dificultades para socializar de forma apropiada con los demás (González y Márquez, 2023). También, se observaron otras actitudes como lo fundamenta la segunda entrevistada; con base a ello se presenta la siguiente categoría emergente.

### **C. Presentan conductas agresivas**

Indudablemente se identificaron cambios en el comportamiento en los niños originados por el confinamiento, siendo la población más vulnerable manifestando patrones continuos como aumento de conductas agresivas (UNICEF, 2021d). Lo cual ocasionó que al regresar a las aulas los infantes repliquen estas conductas que no le permiten integrarse positivamente en su entorno inmediato, tal como lo señala en su respuesta una de las docentes entrevistadas:

D2: también habido pequeños en sí que cuando estaban enojados tiraban las sillas movían la mesa empezaban a dar manotazos a sus compañeros también a nosotras nos pegaban [...] y a veces los pequeños tienen mucha fuerza cuando están enojados, si nosotras hemos tenido moretones en las piernas, los brazos [...].

Lo mencionado por la maestra también concuerda con la postura de diversos docentes que participaron en la investigación de Robles (2021), en el cual coinciden que las conductas de los niños se han visto afectadas, dado que se ven reflejados en sus comportamientos dentro del aula actuando impulsivamente, golpeando, gritando, perdiendo el control de sus emociones ante situaciones que le causan frustración. Esto también coincide con la investigación de Alcoser-Grijalva et al. (2019), donde se evidenciaron comportamientos y conductas inadecuadas como peleas en momentos de clase rompiendo con la dinámica escolar. Por su parte también UNICEF (2020a), recalca que tras haber estado confinados por la COVID-19 los niños se sintieron más irritados y con tendencia a enojarse con facilidad. Evidenciándose así la importancia de la presencia que tiene el educador durante desbordes emocionales de sus estudiantes, como se describe a continuación.

### **D. Apoyo del adulto en la regulación de emociones**

El apoyo del adulto responsable durante estados de estrés que presentan los niños conduce a ayudarlos a manejar y controlar sus reacciones, así como también brinda soporte emocional al validar sus sentimientos, además de ayudarlos a autorregularse emocionalmente (UNICEF, 2021d). En relación a ello, la segunda maestra menciona lo siguiente:

D2: cuando el niño experimenta estos sentimientos el niño necesita sí o sí de la compañía de un adulto de la compañía especial que esté a su lado siempre una persona a su costado, y eso es lo que pasó aquí en esta aula [...] y una de nosotras está con el pequeño a su costado hasta que esté calmado, y después le preguntamos ¿cómo te sientes? Y le hablábamos así y no contestaba [...].

En ese sentido, esta manifestación concuerda con lo establecido en el Marco del Buen Desempeño Docente en el cual específicamente en el desempeño 11 prioriza la promoción de entornos seguros mediante el apoyo y acompañamiento y la validación emocional de manera activa y efectiva del maestro. A su vez, responde a la dimensión relacional puesto que, una de las funciones de los educadores es tejer vínculos con sus estudiantes conectando con ellos a través de las interacciones diarias en el aula (MINEDU, 2014). Bajo esta perspectiva, Jiao et al., (2020) señala que para abordar efectivamente los estados emocionales de los estudiantes es esencial comprender los sentimientos, sus emociones y por tanto sus reacciones. Luego de este análisis de la percepción docente sobre la conciencia emocional en el regreso a la presencialidad se quiso seguir profundizando más acerca de su importancia en los preescolares con la siguiente pregunta: *“Con relación al retorno a la educación presencial, ¿considera que es importante trabajar la conciencia emocional en los niños? ¿Por qué?”*. A partir de ello, las maestras expresaron algunas ideas que se presentan a continuación como categorías emergentes:

#### **A. Propicia una convivencia sana**

La convivencia dentro de un espacio educativo tiene la intencionalidad de fomentar las relaciones interpersonales propiciando a su vez desarrollar herramientas que encaminen al fortalecimiento de la convivencia como elemento de prevención ante cualquier tipo de manifestación negativa; reforzando la cohesión grupal y desterrando la individualidad. (Avilés, 2021). En base a lo mencionado, una maestra expone lo siguiente:

D1: conocer sus emociones le va permitir una convivencia sana que es lo que se desea no, al tener una convivencia adecuada; con sus compañeros él podrá realizar distintas actividades e igual manera el mismo [...].

En ese sentido, lo expuesto por la educadora guarda relación con lo manifestado por Ordoñez (2021), quien menciona que un buen desarrollo emocional conduce a adaptarse a ambientes de manera apropiada fácilmente, entablando relaciones interpersonales positivas con los demás facilitando una buena convivencia. En definitiva, relacionarse apropiadamente con el entorno conlleva a convivir en armonía (Cardozo, 2019). Sin embargo, algunos autores en sus investigaciones tras pandemia refieren que los niños no logran seguir los acuerdos de convivencia además tienen dificultad en relacionarse y socializar con otros (González y Márquez, 2023). Por lo tanto, es importante considerar que el niño conozca oportunamente sus emociones como la tristeza, alegría, miedo y enojo como se analiza a continuación:

## **B. Reconocen sus emociones y la de los demás**

El reconocimiento de las propias emociones y el de los demás desde edades tempranas contribuye a que un niño se convierta posteriormente en un adulto inteligente emocionalmente (Andrade, 2022). Ante ello, se debe de tomar en cuenta, que en el escenario pandémico el bienestar emocional ha ido empeorando (Cowie & Mayers, 2020). Es así que, las maestras entrevistadas reflexionan acerca de la importancia de reconocer las emociones. A continuación, se observan sus respuestas:

D1: Sí, lo considero importante, bueno respecto al retorno de la educación presencial hemos estado dos años en la educación virtual y este año que hemos regresado y ha sido complicado para los niños también considero importante que los niños reconozcan e identifiquen sus emociones porque acá los niños van a estar en contacto con otros niños más, entonces al conocerse ellos mismos y conocer sus emociones le va permitir una convivencia sana [...].

D2: Sí, sí es importante porque no solo el conocer ellos mismos lo pueden regular, sino que también pueden ver en los demás como ayuda[...] llegó un momento en el que ya no solo reconocen sus emociones sino el de los demás, al ver que sus compañeros están enojados, están furiosos y quieren hacer algún berrinche, ellos mismos decían: amigo siéntate, cálmate entonces ellos mismos también ya sabían que esas conductas; cuando tenemos alguna emoción así fuerte; lo que debo hacer es calmarme, entonces ellos mismos dicen, no te preocupes yo te voy a prestar eso, le daban palabras de ánimo, le daban consuelo cuando estaban tristes y no paraban de llorar y esperar a que se calme y ellos iban a su amigo “ya no llores”, “cálmate” y lo abrazaban, entonces desarrollaban sentimientos de afinidad entre ellos, no.

Los postulados por ambas docentes son respaldados por autores como Bisquerra y Pérez (2007), en la cual destacan que para desarrollar la conciencia emocional es importante promover el reconocimiento e identificación de las emociones, tanto de uno mismo y el de los demás lo que permite un acercamiento en función a nombrar sus emociones e incorporar el grado de intensidad permitiendo que ellos sean conscientes de lo que sienten. Asimismo, el cimiento para desarrollar las demás competencias emocionales incide inicialmente en el proceso de identificarlas y reconocerlas (Farkas, 2021). Dicho esto, al conocer sus emociones y de los otros permite a los niños convivir sanamente dentro del aula; he ahí la importancia de una educación emocional. Siguiendo esta línea, se quiso profundizar más acerca de las estrategias sobre la conciencia emocional en los estudiantes de inicial post pandemia con la siguiente pregunta: *“Desde su punto de vista, ¿cuáles son las estrategias que ha implementado para trabajar el reconocimiento de sus emociones en los niños en contexto presencial?”*. Ante esta interrogante surgieron las siguientes categorías emergentes:

### **A. Mediante preguntas a los niños**

El arte de realizar preguntas posibilita que los infantes sean los principales protagonistas (Gutiérrez-Lestón et al., 2020). Y para ello, los adultos deben estar disponibles para que los más pequeños realicen sus interrogantes y puedan hablar sobre lo que a ellos les

preocupa (UNICEF, 2021d). Es por ello que, la educadora menciona una estrategia la cual aplicó en su aula, como se evidencia a continuación:

D1: Bueno, una de las estrategias que también hemos aplicado, por ejemplo: el de preguntarles, como muchos de los niños acá al momento de evidenciar sus emociones de mostrar que es lo que sienten simplemente lloraban, pero no sabíamos el porqué. Entonces una de las estrategias empleadas es el preguntarles o decirles, mira vamos a calmarlos y cuando ya calmábamos el llanto preguntarles “por qué”, “por qué lloras”, “qué pasó” y ahí indicarles cuando ellos se sientan así deben hablarnos, comunicarnos [...] e indicarles que para cualquier situación ellos tienen que hablar [...] que su primera expresión ante cualquier situación no sea el llanto.

Como ha mencionado la maestra, el llanto ha sido la única fuente de comunicación emocional que han presentado sus estudiantes ante cualquier situación. En este sentido, concuerda con los resultados hallados por Gallardo-Hinostroza y Díaz-Varela (2023) el cual, mencionan que una de las consecuencias de la pandemia en los niños es el llanto por las restricciones sociales. De hecho, también coincide con el estudio de Berasategi et al., (2020), el cual sustenta que un 14.72% de los niños lloraban más en pandemia. Por lo cual, la estrategia más efectiva que aplica la educadora es mediante la realización de preguntas enfocadas a conocer sus emociones; además de ello, la estrategia de los juegos grupales como se describe a continuación:

## **B. Juegos grupales**

La realización de juegos grupales permite experimentar y mostrar diferentes emociones de manera libre y espontánea (Pérez y Filella, 2019). Es por ello, que se debe considerar que en pandemia se redujo por completo la interacción social desencadenando afectaciones emocionales (UNICEF, 2021a). Por ello, es importante tomar acción ante este gran desafío. Lo señalado se observa en la respuesta siguiente que brinda la maestra:

D2: Cuando hacíamos juegos de las caritas, quien tiene la carita más “happy” quien tiene la carita más “sad” con ellos era todo juego básicamente para reconocer sus emociones, tanto de ellos como también de sus compañeritos, ¿qué carita tendrá tu amiga...?, ¿estará triste, enojado o feliz? y ellos mencionaban, en ese tema como un espejo iban ellos, como estaban sentados en dos filas se veían prácticamente unos con otros.

A partir de ello, es esencial que los infantes se involucren en juegos y actividades colectivas en las cuales les brinde el poder de manejar sus emociones y disminuir su nivel de estrés a causa de la pandemia (UNICEF, 2020b). Con relación a ello, Anguita et al., (2021) establece que las maestras refieren que es esencial emplear estrategias didácticas, ya que consideran a la pandemia como disruptora del bienestar emocional; además de emplear juegos grupales para contrarrestar los efectos de la misma. Por otro lado, también utilizaron las imágenes como estrategia, como se visualiza a continuación en el siguiente testimonio:

### C. A través de imágenes

A través del uso de las imágenes el estudiante puede identificar visualmente algunas características en diferentes situaciones (Joya, 2019), debido a que en pandemia los niños experimentaban emociones que no podían identificarlas (Rengel y Calle, 2020). En efecto, la segunda educadora relata una estrategia interesante que aplicó en su aula, esto se describe en las siguientes líneas:

D2: En la televisión incluso poníamos de caritas sin su rostro y ellos ponían la emoción “feliz” o “triste” cuando pasa una situación. Cuando yo me caigo, ¿cómo me sentiré? Y ellos en inglés: “happy”; está “sad”, está “sad”[...].

Con relación a ello, se puede destacar la labor del docente dentro de las aulas de clase propiciando actividades que permitan conocer el sentir del otro. Esto coincide con los hallazgos encontrados por Ensuncho y Aguilar (2023), el cual resaltan el papel del educador en la niñez, orientado a formar personas que practiquen la empatía, el cual es un valor que permite comprender el sentir de los demás individuos (Mota, 2022). Asimismo, los cuentos también son utilizados como recursos estratégicos emocionales, como se detalla a continuación:

### D. Cuentos

La narración de cuentos en la infancia promueve la identificación de las emociones (De la Torre, 2021). A pesar de su importancia, se ha visto que en pandemia los escolares de primera infancia no pueden comunicar las emociones que están sintiendo en el momento (Rengel y Calle, 2020). Es por ello que, la maestra menciona que aplica el cuento para favorecer el reconocimiento de emociones en el aula:

D2: Para que ellos mismos reconozcan sus emociones, empleamos cuentos, lo que son escenas recreativas [...].

El testimonio brindado por la docente certifica que para poder desarrollar las competencias emocionales es indispensable que los niños desarrollen habilidades que le permitan reconocer sus emociones en el momento presente (Mota, 2022). A su vez estas emociones básicas ya identificadas promueven poder regularlas en el futuro, dado que saben y ponen nombre a lo que están sintiendo (García, 2022). Sin duda alguna, la presencialidad ha visibilizado las necesidades de los niños en cuanto a la dificultad en regular sus emociones (Irman et al., 2020), demostrando que la regulación emocional es imprescindible; como se evidencia a continuación en la siguiente subcategoría.

## Percepción docente sobre la regulación emocional

La competencia de regulación emocional conduce al manejo adecuado de las emociones que uno siente y con ello la toma de conciencia de las mismas, disminuyendo estados de frustración ante desafíos, controlando mejor sus impulsos, incluso fomenta la perseverancia y el desarrollo de estrategias de afrontamiento a través de la autorregulación (Bisquerra y Pérez, 2007). Sin embargo, la reapertura de los centros educativos (después del confinamiento) se evidenció que los niños presentaban incapacidad para regular sus emociones, llevándolos a no poder autorregularse (Silva, 2022). Ante lo expuesto, las docentes entrevistadas mencionan algunas razones por las cuales consideran que la competencia de regulación emocional se vio afectada al retorno de la presencialidad, cuando se les formuló la siguiente interrogante: “*Con relación a su percepción, ¿usted cree que en el regreso a clases los niños han tenido dificultades en regular y/o controlar sus emociones? ¿Podría detallar su respuesta?*”. A partir de ello, surgió las siguientes categorías emergentes que se presentan a continuación:

### A. Vínculo padre-hijo

El crear vínculos afectivos entre los cuidadores más cercanos en la primera infancia resulta en la construcción de un apego seguro, siempre y cuando este vínculo sea estable; sin embargo, durante la pandemia este vínculo se ha visto seriamente comprometido y es probable que las relaciones de sostén y de apoyo en los niños se hayan desestabilizado (UNICEF, 2021d). Por lo cual, la maestra entrevistada concuerda con ello, como se observa en su respuesta brindada.

D1: De igual manera los papás no han podido tener ese contacto que se ha perdido y tampoco han podido ser el apoyo para sus niños y tampoco los han podido conocer mucho en las distintas situaciones que pasa un pequeño, entonces no han podido conocer tampoco como sus niños se pueden frustrar ante una situación o cuáles son las cosas que los frustra.

En definitiva, lo expuesto por la educadora coincide con el estudio de Calle (2022), en el sentido de que los padres tienen dificultad en abordar sentimientos abrumadores dado que no saben cómo controlar esa emoción. De manera que, los niños han tenido un retroceso en el campo emocional al tener reacciones muy exageradas (Watts & Pattnaik, 2022), sumado a ello, es importante considerar que durante la pandemia fallecieron muchos de los cuidadores principales desarrollando en los niños ansiedad, miedo y estados de depresión (Sánchez, 2021). Por otro lado, en la siguiente categoría emergente, las maestras mencionan que los niños tienen dificultades en empatizar con los demás como se menciona continuación:



## B. Falta de empatía

La empatía es comprender lo que las personas pueden llegar a sentir y demostrar solidaridad ante ello (Avilés, 2021), siendo capaces ellos mismos de identificar los estados emocionales de los otros (Mota, 2022). Desde luego, se ha visto que en pandemia los prescolares han demostrado carencia de esta habilidad, como se observa en lo narrado por la maestra:

D2: En ese tema, sobre todo en la regulación de las emociones, cuando surge un conflicto, una situación difícil pues, no están dispuestos a ceder, siempre quieren ellos salir victoriosos, quieren estar por encima de los demás. Todavía no tienen conocimiento de la empatía, de ponerse en el lugar del otro, que quizá, yo me equivoque que debo pedir disculpas más que todo por el tema de las emociones [...].

En relación a ello, construir buenos vínculos de apego se caracterizan por momentos de empatía importantes, de tal manera que las interrelaciones que se construyan logran altos niveles de empatía (UNICEF, 2021d), en las cuales los niños puedan ser escuchados y sean capaces de expresar sus emociones (Mota, 2022). Así, como se contempla en el Marco del Buen Desempeño Docente en la dimensión relacional en el cual, la función del educador es lograr crear vínculos cercanos con sus estudiantes siendo fundamental en el fortalecimiento afectivo de los niños en tiempos críticos como en pandemia (MINEDU, 2014). Además, el impacto de la pandemia fue tan significativo en los estudiantes de inicial que muchos de ellos no controlan sus emociones, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

## C. Control de emociones

Controlar las emociones a edades tempranas es aprender a conocer y ser consciente de sus propias emociones, relacionándose apropiadamente consigo mismo y con los demás individuos (Andrade, 2022). Sin embargo, se identificaron múltiples dificultades, en el contexto de la vuelta a la presencialidad, puesto que los niños tenían problemas para canalizar sus emociones (Guzmán et al., 2019), siendo consecuencia de ello, la irritabilidad (Orgilés et al., 2020). Como se evidencia en la repuesta de la segunda docente:

D2: Controlar algunos arranques quizás que tengan, quizá cuando estoy enojado, cuando estoy furioso, triste ¿cómo lo puedo yo expresar? De manera adecuada. Sino que ellos simplemente explotan y quien estuvo a su costado se lleva la consecuencia de sus actos.

Lo narrado por la maestra coincide con la UNICEF (2020a), en el cual los niños presentaban estados del mal humor, estaban enojados y se encontraban irritables por la incertidumbre de la pandemia. Además, es respaldado por Saurabah & Ranjan (2022), quienes en su investigación un 28.4% de los niños italianos expresaban mayor ansiedad y un 23.3% expresaban tristeza observándose cambios en el estado emocional. Sumado a ello, a los niños

que no controlan sus emociones se les dificulta relacionarse afectivamente con sus compañeros, dado que su comportamiento es agresivo (Alcoser-Grijalva et al., 2019). De este modo, se puede confirmar que el bienestar emocional de los más pequeños no solo ha repercutido y empeorado a nivel nacional sino que también se ha visto afectado a nivel internacional como resultado de la COVID-19. Luego de este análisis de la percepción docente sobre el desarrollo de la regulación emocional en el retorno a la escuela presencial, se quiso seguir explorando más acerca de las estrategias didácticas utilizadas en los preescolares, con la siguiente pregunta: *“Desde su punto de vista, ¿qué estrategias empleadas son las más efectivas para desarrollar la regulación emocional en los niños? ¿Por qué?”*. En las respuestas de las maestras expresaron algunas ideas que se presentan a continuación como categorías emergentes.

### **A. Estrategias para contener emociones**

Sin duda alguna, la pandemia trajo consigo desbordes emocionales como el berrinche puesto que aún no logran controlar sus propias emociones (Sánchez, 2021). En vista de ello, contener las emociones intensas reducen las reacciones de los infantes (UNICEF, 2021d). Frente a lo expuesto, las educadoras tuvieron la necesidad de buscar múltiples estrategias, cada una con su propia singularidad como se evidencia en los testimonios de ambas informantes:

D1: las estrategias normales que se ponen en el aula como las normas de convivencia para que ellos sepan. Dentro de las normas de convivencia lo hemos trabajado con imágenes, algo que ellos más se le ha quedado, es que en cada imagen que representaba una acción que no se debía hacer en el aula lo colocábamos una equis. Eso es algo muy representativo que ha quedado en ellos, que hasta el último se les ha quedado grabado: que alguna imagen donde, por ejemplo, un niño está haciendo berrinche tirado en el suelo y tiene una equis [...] es sinónimo de que es algo que no se debe hacer.

D2: En sí existen diversas estrategias para controlar las emociones. Lo que acá nos ha funcionado mucho con tres añitos es tener un objeto que sea para ellos un poco suave que le dé calma. Nosotras le llamábamos la flor de la calma, era un peluchito de una flor con aroma, le vaciábamos perfume, entonces cuando los niños se sentían enojados y querían desquitarse quizá con algún compañero que le quitó el juguete, le decíamos “vamos a calmarnos, vamos a sentarnos, te voy a pasar la flor de la calma para que tú respires y te sientas más tranquilo”. Agarraban la florcita, entonces a veces la olían y un poco entonces que se calmaban otra vez la olían, se calmaban; otros lo apretaban en el tallito, entonces, eso también le ayudado un poco a ir regulando lo que es la emoción de la ira del enojo. Otra estrategia que también hemos utilizado es el abrazo de contención que quizá cuando estoy enojado empiezan a tirar algunos la silla, empezaban a pegar... Lo que hacíamos para evitar que lastime a los demás niños y a ellos mismos era abrazarlos, nosotras nos sentábamos con ella los tomábamos por la espalda lo abrazábamos ahí y le íbamos hablando; en algunos casos nos funcionaba ver de otro punto de vista el problema: “¿Qué ha pasado?, a ver cuéntame”. Te explicaban “pasó esto, estoy enojado”. “¿Y qué podemos hacer?...” Siempre acariciando la cabecita [...] lleguemos a esa emoción de la calma, cuando ya están relajados, tranquilos... entonces poco a poco hemos ido regulando las emociones con esas estrategias.

Las respuestas de las docentes confirman lo hallado en la UNICEF (2021d) en el sentido de que es necesario abrazar, consolar y utilizar palabras necesarias para la contención emocional, guiándolos hacia su propia autorregulación. En estos casos las docentes emplean estrategias innovadoras implementadas que brindan el sostén emocional hacia los estudiantes preescolares en retorno a la escuela (DREL, 2021). Sin duda, las maestras son la pieza clave y el motor para contenerlos emocionalmente y llevarlos a estados de calma y tranquilidad más

aun después de un escenario pandémico (Saxena et al., 2020). Asimismo, la función del educador traspasa las aulas; ahondando y conociendo más acerca de la vida de los estudiantes post confinamiento mediante entrevistas a sus padres, como se evidencia en la siguiente categoría emergente:

### **B. Entrevistas a los padres de familia**

En definitiva, si los agentes como la familia y la escuela están unidos y participan de manera activa en la enseñanza de los niños, lograrán formar personas con valores y con empatía (Mota, 2022); para ello, es necesario ir priorizando a la familia mediante entrevista a los padres, dado que se han encontrado desprovistos de apoyo para ser frente a los efectos de la pandemia (Avilés, 2021). Ante ello, es importante establecer vínculos entre padres-maestros para conocer a profundidad cómo ha sido el comportamiento de los niños y cómo lo han abordado, ello a continuación se observa en la respuesta del primer informante:

D1: Bueno, al comienzo de año hemos pasado una entrevista para conocerlos, en esa entrevista los papás me iban comentando cómo eran sus niños, cómo reaccionaban a distintas situaciones, entonces esa ha sido una de las primeras estrategias. Por ejemplo, ante una frustración ellos me decían qué hacían sus niños y de qué manera, por ejemplo, ellos lo calmaban entonces eso lo he ido aplicando.

La respuesta obtenida de la maestra difiere del estudio de Calle (2022), en el cual las maestras mencionan que los padres desconocen cómo manejar altibajos emocionales de sus hijos; sin embargo, desde la óptica de la maestra, el que los padres sepan cómo calmar a sus niños indica que han buscado estrategias para disminuir la emoción, por lo cual a ella le sirve como herramienta útil para trabajarlo en el aula, estando así en consonancia con el hogar. El sostén de las figuras principales y el trabajo en equipo permite obtener mayores y mejores intervenciones (UNICEF, 2021d). Sin duda, las educadoras se han visto en la imperiosa necesidad de buscar soluciones a las falencias emocionales de sus estudiantes de manera práctica. En cuestión emocional, es importante que se aborde también la autonomía emocional desde los primeros años de vida; como se evidencia a continuación en la siguiente subcategoría:

### **Percepción docente sobre la autonomía emocional**

La autonomía emocional es una competencia en el cual los individuos logran construir su autoestima, desarrollan actitudes positivas al afrontar situaciones, son resilientes y tienen confianza en sí mismo y en sus capacidades para lograr alcanzar lo que deseen, desarrollando así su autoeficacia emocionalmente (Bisquerra y Pérez, 2007). Sumado a ello, ser autónomo emocionalmente conlleva a que ninguna persona controle los estados emocionales de los otros, sino que logre sentir emociones por sí mismo (Mota, 2022). En cuanto a la autonomía, estudios post pandémicos hallaron que los niños no han desarrollado la autonomía correspondiente para

su edad, dificultando la realización de actividades por sí mismos (Silva, 2022). Dicho esto, las maestras entrevistadas expresaron algunas razones por las cuales consideran que la autonomía emocional se vio afectada en el retorno a la presencialidad escolar; cuando se les formuló la siguiente pregunta: “Según su percepción, ¿considera necesario emplear estrategias para mejorar la autonomía emocional en los estudiantes? ¿Por qué?”. Ante esta interrogante surgió las presentes categorías emergentes de gran importancia para la investigación:

### **A. Promueve la integración y el desapego**

El desapego es desvincularse de las personas con quienes han formado un vínculo o apego emocional. Por tanto, si a los niños no se les enseña a generar desapego saludable será un adulto dependiente emocionalmente (Tomala, 2023). Desde luego, la pandemia dificultó que los niños se integraran adecuadamente con sus compañeros, al estar y convivir solamente con mamá y papá a causa del aislamiento queriendo siempre estar con ellos. Esto se evidencia en el testimonio de la docente entrevistada:

D1: Claro, sí lo considero necesario porque hemos tenido aquí en el caso de los más pequeñitos que es la primera vez que muchos han pisado un kínder, un colegio que para muchos también recién estaban saliendo de sus casas hacia un ambiente nuevo; entonces sí es necesario ¿no?, emplear estrategias de autonomía, y autonomía emocional. Más que todo porque están en el proceso de integración a algo nuevo, y a muchos de los pequeños les ha costado porque como lo mencioné es un ambiente nuevo del cual han pasado dos años que han estado metidos sin tener el contacto con otros niños, entonces sí es necesario porque según las experiencias que hemos tenido en el aula a muchos pequeños les ha costado el desapego que han tenido con sus papás.

Mediante lo planteado por la maestra, se puede visualizar que los niños han tenido dificultad al adaptarse a un nuevo ambiente por el tiempo de estar confinados. Como menciona la UNESCO (2020), la pandemia llevó a que más de 100 países restrinjan el acceso a espacios comunes privando socialmente las interacciones de los niños. Desde la perspectiva de la maestra, los niños ante una nueva realidad no han logrado desarrollar el desapego con su referente afectivo paterno dificultando la integración a la escuela. Sin duda alguna los progenitores deberían convertirse en un apoyo emocional para sus hijos (Ríos, 2020). Y con ello, incentivarles a encontrar soluciones a las dificultades que tengan, como se observa a continuación:

### **B. Incentivan la búsqueda de soluciones**

A edades tempranas el infante está dispuesto a buscar soluciones a problemas por sí solo, siendo algunas veces de ellas sorprendentes para los adultos (Acosta et al., 2020). Sin embargo, los niños tuvieron falencias en realizar actividades por sí mismos en pandemia impactando en la autonomía de los prescolares (Silva, 2022). Por tanto, en este escenario es

vital incentivar a los escolares que todos los problemas tienen soluciones, como lo menciona la segunda entrevistada:

D2: Siempre les comentaba, “a veces tenemos problemas, pero lo más importante es buscar soluciones, tú tienes que buscar una solución. ¡Pasó esto!, te cuento el cuento, entonces cómo podemos solucionarlo, entonces qué soluciones tú me darías”. Comenzaba uno a hablar, otro a hablar; primero era uno, luego poco a poco se fueron contagiando, incluso ya también había niños que tenían la plastilina alto, agarraban su sillita se subían, bajaban y guardaban su silla, entonces ya veía una forma de solucionar sus problemas, ya me demostraban poco a poco su nivel de autonomía.

En base al testimonio, se puede apreciar la importancia de brindar oportunidades para que el niño busque soluciones a través de su propia iniciativa. A modo de respaldar la postura de la maestra, ser competente significa movilizar las capacidades y habilidades que uno desarrolla con el fin de resolver o buscar solución a algún problema (Ronquillo et al., 2019). Asimismo, permite incrementar la confianza y la autoestima como se visualiza a continuación:

### **C. Autoestima y confianza**

Una autoestima positiva ayuda a relacionarse de manera adecuada con su entorno ya que confía en sí mismo (Gómez, 2021), dando lo mejor de sí (Saona, 2023). Sin embargo, la pandemia agravó este aspecto, como lo describe a continuación la segunda docente:

D2: Al inicio sí eran todavía un poco dependientes de nosotros. Ingresaban y no querían hacer nada, decían: “se me cayó esto”; lloraban, no se levantaba él mismo a recogerlo, entonces un poco de dependencia he visto en casa [...]

En relación a ello, se evidencia que en pandemia la confianza de los niños ha disminuido, ya que no son capaces de realizar acciones por sí mismos cuando están en las aulas. Cabe mencionar que el reconocimiento ante las aptitudes de los niños mediante palabras como yo puedo y soy capaz de hacerlo desde edades tempranas incrementa la autoestima y por ende su confianza (Saona, 2023). Además, de propiciar una convivencia sana con los integrantes de la comunidad educativa, como se menciona en el siguiente apartado:

### **D. Convivencia armoniosa**

El desarrollo de una convivencia armónica dentro del ambiente educativo es primordial, ya que facilita la posibilidad de relacionarse y de interactuar de manera saludable (Macias, 2022). Por tanto, los cambios emocionales a causa de la pandemia generaron una barrera en la convivencia escolar (Irman et al., 2020). Con relación a ello, la segunda docente expresa lo siguiente:

D2: Sí, sí es necesario emplear diferentes estrategias. “Bueno, no funcionó. Ya no sé qué hacer... ¡No! ¡Debo investigar, ¡debo ver cuál es el fondo de ello...! Siempre hay un pequeño que necesita regular sus emociones [...], entonces para ir probando, si no me funcionó cambio a otra estrategia, no solo quedarnos con una porque eso justamente va ayudar a que los pequeños puedan regularse y más adelante puedan convivir de forma armoniosa con sus demás compañeros.

Con relación a la postura de la maestra, manifiesta que en la presencialidad una estrategia no solo es suficiente para regular las emociones de los escolares, sino incluso hasta más de dos, más aún cuando estas no funcionan. En el cual se evidencia que los infantes en pandemia han tenido serios problemas en el campo emocional (MINSA, 2020). Por lo cual, la docente se vio en la urgente necesidad de seguir buscando estrategias, coincidiendo con los investigadores Alcívar-Castro y Mayo-Parra (2023), los cuales resaltan que para educar emocionalmente se requiere formación constante beneficiando a los niños ya que así lograrán convivir e interactuar adecuadamente. Tal como menciona Avilés (2021), las estrategias deben estar vinculadas a sus carencias y debilidades. Luego de este análisis de la percepción docente sobre la autonomía emocional en el regreso a la escuela presencial se quiso seguir indagando más acerca de las estrategias didácticas utilizadas en los preescolares, con la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las estrategias didácticas que ha empleado para fortalecer la autoestima en los niños? Explique su respuesta”. A modo de desarrollo, las docentes indicaron propuestas que se presentan a continuación como categorías emergentes:

#### **A. Palabras afectuosas y de afirmación**

La comunicación mediante palabras de afecto y frases positivas fortalece la construcción de la identidad además de formar personas con mayor seguridad (Saona, 2023). Ello se debe considerar, ya que la pandemia afectó el estado emocional de los niños (Cowie & Meyers, 2020). Ante ello, fortalecer esta área es importante tal como indican ambas docentes:

D1: Para fortalecer la autoestima en los niños siempre hemos reforzado con nuestras palabras, por ejemplo: es un pequeño que hemos tenido en el aula se llama Adán, él a veces sus actividades los hacía todo rápido, lo quería acabar y en una de las actividades de escritura que no lo había hecho correctamente o como él puede hacerlo, porque yo sé que él podía hacerlo y lo borramos y lo volvimos hacer, y de nuevo lo hizo como jugando lo volvimos a borrar para que lo haga bien ahí emplee palabras “¡yo sé que tú puedes hacerlo bien!, ¡tú puedes!”. Yo le doy esa confianza de que él pueda hacerlo mejor. De varios intentos, él logró hacerlo bien y utilizando palabras para fortalecer su autoestima “ya vez, lo lograste” [...] entonces aquí una de las estrategias sin duda ha sido las palabras positivas.

D2: En lo que es lo académico también terminan su trabajito y empezamos a mostrar el trabajo para que ellos se sientan bien con ese sentimiento de que han reconocido, de que ha hecho un buen trabajo. “Mira a tu compañerito, ha terminado; ¡qué hermoso su trabajo!

Según lo narrado, se puede evidenciar cómo las maestras fortalecen el campo emocional de sus estudiantes en situaciones cotidianas que se dan en el día a día en el entorno educativo, mediante palabras motivadoras y afectuosas afianzando su confianza en sí mismo. Dado que a raíz de la pandemia los infantes presentaron sentimientos de miedo (UNICEF, 2020a). Y al emplear estas estrategias las docentes observaron que los niños respondían positivamente, además de aplicar otra estrategia como se menciona en la siguiente categoría emergente:

## B. Brindando elogios

Los elogios permiten el desarrollo de la autoestima y motiva la participación de los niños (Jaramillo, 2022). Sin embargo, la pandemia causó estados emocionales inestables (Deolmi & Pisani, 2020). Ante ello, es trascendente tomar acción mediante estrategias específicas que refuercen el componente emocional, como lo describe la segunda docente en su respuesta:

D2: En el tema de la autoestima con ellos siempre les gusta mucho las palabras afectuosas, entonces les digo: “¿Dónde están mis chicos bellos?!” y todos son bellos, hermosos. Cuando los peinamos igualitos, vamos observando su carita, “¡ay, estás hermoso!”, “¡churrísimo!” ... Y ya poco a poco también ellos mencionan a sus compañeritos, les decimos: “¿Está guapo, cierto, chicos?”. “¡Síííí!”. En lo que es lo académico también [...] un buen trabajo, “Mira, tu compañerito ha terminado. ¡Qué hermoso su trabajo!”, entonces sé que sorprendidos, “¡qué lindo está!, se quedan conversando con él... Dicen “está bonito”, “está hermoso”. Se han quedado con esas palabras, entonces poco a poco, no solamente en la parte física, también en la parte académica se dan muchos calificativos a sus trabajos. En esa parte sobre todo, en los elogios, hemos avanzado bastante para que puedan reconocer a sus demás compañeritos y sobre todo tengan ese trato afectuoso a cada uno de ellos y hacia ellos mismos.

De tal manera, este testimonio certifica que en el regreso a clases es importante brindar soporte a las necesidades emocionales de los educandos (Hernández, 2024). Como bien la maestra lo realiza en su aula aplicando palabras afectuosas y elogios a sus niños, siendo ello una estrategia efectiva para fortalecer la autoestima en cada uno de ellos; tal como menciona, Gómez (2021), al poseer una buena autoestima el niño será capaz de relacionarse apropiadamente. Cabe resaltar que en las interacciones sociales el infante logra diferenciar y controlar su emotividad (UNICEF, 2021d). Si bien, los escolares han sido una población afectada emocionalmente a causa de la pandemia (Grupo Banco Mundial, 2020), y con ello las restricciones sociales imposibilitó las relaciones interpersonales siendo más del 50% de los niños que indicaron sentimientos de preocupación (MINEDU, 2021). De ahí la importancia que se aborde la competencia social; como se evidencia a continuación en la siguiente subcategoría.

### Percepción docente sobre el desarrollo de la competencia social

La competencia social está relacionada con la capacidad de las personas para sostener y entablar buenas relaciones con otras personas, esto implica desarrollar una serie de habilidades sociales, con ello el respeto hacia los demás y saber comunicarse de manera efectiva (Bisquerra y Pérez, 2007). Además, los individuos que respondan adecuadamente a contextos difíciles habrán desarrollado una buena competencia social (Madera y Pinto, 2017). Sin embargo, se comparó las percepciones de padres y docentes con base en la competencia socioemocional en la investigación realizada por Martinsone et al., (2022); en ese sentido, las maestras indicaron que los niños les cuesta interactuar, relacionarse con sus pares y tienen un

bajo nivel de desarrollo de la conciencia social. Dicho esto, las docentes entrevistadas expresaron algunos argumentos por las cuales consideran que la competencia social se vio afectada al regreso de la presencialidad escolar; cuando se les formuló la siguiente pregunta: “¿Cuáles son las dificultades que han presentado los niños en relación con la competencia social en el regreso a clases presenciales? ¿Podría explicar su respuesta?”. Ante esta interrogante surgió las presentes categorías emergentes relevantes para la investigación:

### **A. Ausencia de las normas de cortesía y de convivencia**

Los niños al no tener quién los guíe durante el día, tienden a no seguir las normas en diferentes contextos donde se desarrollan (Aldave, 2023). Por tanto, el impacto en pandemia obligó a los padres al trabajo remoto y con ello limitó el tiempo en establecer normas en los niños dentro de sus hogares, como lo mencionan las educadoras:

D1: Bueno, si nos centramos en las normas de convivencia que se establecen en el aula, sí hemos tenido dificultad. Las que hemos establecido muchas de ellas no se han respetado [...], el tema de la pandemia ha hecho que los pequeños estén en casa y lo que ha pasado es que los padres de familia han tenido que trabajar de manera virtual; entonces en casa no les han puesto ciertas normas que han debido llevar los niños [...] Entonces, los niños al no tener normas en casa y que aquí en la aula se le haya presentado normas que tengan que seguir, se les ha complicado bastante ¿no?, de seguirlas porque en casa no lo han aplicado, entonces, ello ha sido algunas de las dificultades

D2: El tema de las normas de cortesía, también igual, no mencionaban nada, prácticamente querían todo que le den a la mano, pero no decían ni gracias, ni por favor...en cuanto al saludo hay algunos que todavía les cuesta.

Lo manifestado por las maestras, puso en evidencia la carencia en el desarrollo de las normas de convivencia y en el limitado uso de las palabras de cortesía en los niños en la presencialidad; a su vez lo expresado por las educadoras coincide con lo hallado en la investigación de Gonzales y Márquez (2023), en el cual a los escolares se les dificulta seguir las normas de convivencia interfiriendo en sus interacciones sociales. Asimismo, de regreso a las aulas los niños han hecho lo que ellos han querido hacer demostrando ausencia de reglas y límites como se evidencia en la categoría emergente:

### **B. Ausencia de límites**

El establecimiento límites en la escuela y el hogar son necesarios para que el infante se desenvuelva e interactúe mejor; saber respetar los límites conduce a formar personas reflexivas, con tolerancia y con la habilidad de utilizar el diálogo para resolver un problema (Segura, 2021). Sin embargo, los niños han venido a la escuela sin reglas ni límites como lo expresa la segunda entrevistada:

D2: Sí ha habido dificultad, en uno más que otros, sobre todo en lo que es respetar las normas, vienen de su casa con otro tipo de límites, otro tipo de reglas, en casita quizás les permite todo y cuando eso pasa ocurre un cambio brusco acá [...] Había niños que no tenían reglas en casa para nada, entonces



ellos querían hacer lo ellos quisieran a la hora que quisieran, era momento de hacer su actividad y ellos ya querían comer, querían irse a los juegos entonces fue un cambio para ellos.

Con base a lo expresado por la maestra, se deduce que los padres en pandemia no tuvieron la capacidad de poner límites a sus menores hijos, permitiéndoles hacer lo que quieran cuando quieran, afectando así el buen desarrollo de la dinámica escolar en el regreso a la escuela. De acuerdo a ello, son los docentes quienes tienen que establecer límites mediante juegos (Aldave, 2023). Luego de este análisis de la percepción docente sobre de la competencia social en el regreso a la presencialidad, se quiso seguir indagando más acerca de su importancia en los escolares infantiles con la siguiente interrogante: *“En el contexto actual, ¿considera importante desarrollar las competencias sociales en los niños de preescolar? ¿Por qué? Y, ¿qué estrategias empleó para ello?”*. Con base a dichas interrogantes, las maestras expresaron algunas ideas que se presentan a continuación como categorías emergentes:

#### **A. Convivencia escolar basada en normas**

Las normas de convivencia en las escuelas se implementan con el fin de tener un buen clima escolar, esto se da mediante un consenso con los estudiantes llamados acuerdos (Aguilar, 2023). Lo que a continuación se observa en el testimonio de la primera docente:

D1: [...] acá convivimos todos los días; entonces al seguir esas normas que se han establecido desde el ingreso, como el saludo y durante el transcurso de las clases desarrollar las normas que tenemos en el aula y hasta el último que es la despedida, es parte de la convivencia que se da en el aula.

Con relación a ello, la docente llevó a cabo la difícil tarea de establecer normas en el aula de inicio a fin ya que lo considera clave para poder convivir en armonía. Dado que uno de los cuatro pilares educativos establecidos por Delors es el saber convivir (Vélez et al., 2022). Además de ello, permite desarrollar competencias que le sirvan día a día, como se evidencia en la siguiente categoría emergente.

#### **B. Desarrollo de competencias sociales para la vida**

Desarrollar la competencia social es saber comunicarse apropiadamente, respetar a los demás, lograr resolver conflicto y aprender a relacionarse con otras personas (Bisquerra y Pérez, 2007), siendo favorable para su desempeño en su vida diría más aún cuando han vuelto a retomar su vida social después de pandemia, lo que continuación se visualiza.

D2: va ayudar a todos [...] para que se desarrollen positivamente con los demás niños de su edad, sino también en su casa, con sus familiares, porque no solo incluye la familia nuclear [...] es necesario para la vida.

El testimonio brindado por la maestra coincide con lo encontrado en el estudio de Madera y Pinto (2017), en el cual mencionan que si un niño que se enfrenta a situaciones

retadoras y actúa de manera apropiada tiene un mejor desarrollo de la competencia social necesaria para su vida. Cabe mencionar también, que para poder fortalecer esta competencia la maestra empleó un programa, tal como se evidencia en la siguiente categoría emergente:

### **C. Programa de valores en aula y en casa**

Educar en valores es parte del desarrollo integral del infante, esta educación a temprana edad favorece la búsqueda del bien común, del respeto y de la solidaridad con quienes lo requieren, esto se da mediante el ejemplo en el cual el educador pueda intervenir mediante actividades atractivas (Cusquipoma, 2021). En efecto la siguiente docente expresa lo siguiente:

D1: [...] dentro del programa de valores trabajamos un valor por mes y dentro de ese valor están ciertas acciones que debemos de hacer, ahora este programa no solo se trabaja en el aula, sino también con el padre de familia, ese valor que se trabaja al mes también se le envía al padre de familia para que ellos lo refuercen en casa [...].

Respecto a ello, el trabajo articulado que realiza la docente en su aula coincide con el estudio de Mota (2022) que expone la premisa del trabajo colaborativo y activo entre los padres y los maestros para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y afectivas en los niños. Por lo cual, otra estrategia aplicada por la maestra son los juegos en equipos, tal como lo menciona a continuación:

### **D. Juegos en equipo**

Los juegos que se realizan en grupo tienen dos potencialidades, uno socializador y el otro educativo; el primero implica la interacción basada en normas para una mejor y sana convivencia desde el trabajo grupal y el segundo estimula las capacidades sociales, afectivas y cognitivas, propias para resolver problemas (Gonzales et al., 2020). A partir de ello, la maestra expresa lo siguiente:

D2: [...] trabajar los juegos en equipos o en grupos [...] en pareja, vamos a jugar un juego de pasar la pelota [...] respetando los turnos de tu compañero [...] porque son un equipo, entonces sí o sí trabajamos en cada clase mediante juegos

Además de lo citado anteriormente, emplear juegos de manera grupal implica también que los escolares expresen su sentir de manera libre (Pérez y Filella, 2019). Cabe resaltar que la docente propicia juegos en equipos para fortalecer la competencia social en su aula. Y con ello, refuerza la competencia para la vida y el bienestar como se presenta en la siguiente subcategoría.

## Percepción docente sobre el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar

La competencia para la vida y el bienestar se refiere a la capacidad de adoptar actitudes adecuadas para enfrentarse a ciertos desafíos de vida cotidiana; y a su vez se comprende poner metas y dar soluciones a conflictos (Bisquerra y Pérez, 2007). Sin embargo, en pandemia aumentaron comportamientos agresivos (UNICEF, 2020d). Dicho esto, las docentes entrevistadas expresaron algunos fundamentos por los cuales consideran que la competencia para la vida y el bienestar se vio afectada al retorno a la presencialidad escolar; cuando se les formuló la siguiente pregunta: “*Según su percepción, ¿es importante desarrollar competencias para la vida y el bienestar en los niños de preescolar? ¿Por qué?*”. Como resultado surgieron las presentes categorías emergentes:

### A. Toman iniciativa para una mejor convivencia

Tomar iniciativa para resolver cualquier situación implica desarrollar el pensamiento creativo a través de la lúdica, realizando nuevas acciones al momento de interactuar y comunicarse con otros, ello propicia una convivencia agradable (González- Moreno, 2021). Mientras más iniciativa tenga para resolver problemas, el niño será capaz de internalizar las soluciones como se menciona a continuación:

D1: es algo que ellos lo van a ir interiorizando [...] Si de pequeño lo inculcamos y ello de grande ya va ser algo que ellos lo tengan y que formen parte de ellos mismos [...] la convivencia ha hecho que ellos mismos vayan tomando importancia por su otro compañero, de cómo se siente, qué le pasa.

D2: [...]van a ser útiles no solo para que se relacionen con los demás sino para que también se formen como personas, [...].

Con respecto a lo expresado por las docentes, el convivir hace que los niños vivan experiencias propias y sean conscientes de que las demás personas también sienten, preocupándose por ellos como por sí mismo. Compartiendo esta idea con Avilés (2021), el cual destaca el fortalecimiento de una buena convivencia dentro del ámbito escolar, ya que teje lazos afectivos siendo posible compartir sus emociones. Cabe resaltar que la maestra incentiva a los niños a ser personas de bien con sentido empático y que sepan relacionarse apropiadamente. Coincidiendo con Gallardo- Hinojosa y Díaz- Varela (2023) lo cual sustentan que al estar preparado para diversas situaciones indica que tiene un buen desarrollo emocional. Luego de este análisis de la percepción docente sobre de la competencia para la vida y el bienestar en el regreso a la presencialidad, se quiso seguir profundizando más acerca de las estrategias que emplearon en los estudiantes de inicial con la siguiente interrogante: “*Desde su punto de vista, ¿cuáles son las estrategias que ha empleado para desarrollar competencia para la vida y el*

*bienestar? ¿Qué cambio hubo en los niños? ¿Podría detallar su respuesta?'* Con relación a ello, surgieron las siguientes categorías emergentes:

### **A. Existencia de un plan de trabajo con valores**

Trabajar mediante actividades en función a los valores ayuda a mejorar el clima escolar y las relaciones sociales entre compañeros en el aula (Ramírez et al., 2024), como lo describe la primera entrevistada:

D1: [...] es el plan de trabajo, [...] hemos presentado videos para ellos puedan visualizar estas competencias que hemos querido lograr interiorizar en ellas [...].

De tal manera, la maestra considera que una de las estrategias para que los niños logren internalizar las competencias para la vida es mediante recursos visuales enfocadas a las debilidades de su aula. Coincidiendo con ello, el maestro debe brindar soporte y orientación a los estudiantes (MINEDU, 2014). También debe aprovechar las situaciones cotidianas para fortalecer esta competencia como se explica a continuación:

### **B. Conversación desde situaciones cotidianas**

Los niños al sumergirse en las situaciones cotidianas que viven en el aula permiten que ellos puedan socializar, expongan sus propias ideas, interactúen y planteen acuerdos (Sandoval y Bejarano, 2023). Es por ello que, la docente expresa lo siguiente:

D1: también pues en la convivencia diaria, en las distintas situaciones que hemos vivido en el aula nos hemos tomado el tiempo de analizarlo y no continuar en el sentido de si pasa una situación ¿no?, conversamos, hablamos con ellos.

En este sentido la docente considera estar pendiente de los estados emocionales y de las diversas situaciones que se presentan en su aula, respondiendo así a los conflictos de manera pacífica, empleando el diálogo con los estudiantes; sin embargo, en la investigación de Watts & Pattnaik (2022), los padres evidenciaron un retroceso en el campo emocional y en el área de lenguaje post pandemia, ya que los niños se comunicaban como bebés. Esto hace aún más difícil el poder conversar con los niños, ya que no se les logra entender. Por otro lado, los docentes deben estar atentos a las necesidades de los niños y apoyarlos oportunamente (Hernández, 2024), además de abordar diferentes situaciones en el salón de clase como se explica en la siguiente categoría.

### **C. Abordaje de situaciones vivenciales en el aula**

Las situaciones vivenciales permiten a los niños ser más competentes para solucionar un problema ante un contexto determinado, además de incentivar la participación y la autonomía (Aguirre et al., 2022). Ello se debe tomar en cuenta, puesto que en pandemia los

infantes retornaron a las aulas con un bajo nivel de autonomía (Silva, 2022). Sin embargo, la docente menciona que desarrolló una estrategia innovadora, como se evidencia a continuación:

D1: [...] lo desarrollábamos con ejemplos, con hechos vividos, hechos concretos con ellos, pasaba alguna situación quizá y lo plasmábamos en el grupo [...], les decía, “chicos, les comento ha pasado este problema, ¿cómo creen que se han sentido [...]?”. “¿Cómo podemos ayudar? ¿Qué debe hacer tu compañero?”, invitamos a que resuelva el conflicto.

En este sentido, la maestra de acuerdo a las situaciones que se suscitan en su aula, rompe con las rutinas establecidas para abordar y atender el problema dando prioridad a los estudiantes cuando se sienten tristes, o presentan alguna dificultad o cuando necesitan ser escuchados; brindándoles desde su práctica los cuidados emocionales que necesitan en el retorno a las clases. No está demás mencionar que los docentes son quienes acompañan emocionalmente a sus estudiantes (Artunduanga, 2022). Sin embargo, desde la postura de Avilés (2021), sugiere a los centros educativos un currículo más enriquecido en emociones, experiencias y acompañamiento. Respecto a este análisis, en cuanto al primer objetivo específico, se describió la percepción docente sobre el desarrollo de la conciencia emocional en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento, llegando al siguiente resultado:

Que durante el regreso a clases presenciales los estudiantes preescolares han presentado notorias dificultades al expresar su emotividad y regular sus emociones, teniendo como respuesta conductas agresivas dado que han estado confinados por un largo tiempo. La investigación concuerda con lo fundamentado en el estudio de Rengel y Calle (2020), concluyendo que los niños al estar sin contacto ni interacción social por pandemia conllevó a que experimenten cambios emocionales.

En cuanto al segundo objetivo específico, se describe la percepción docente sobre el desarrollo de la regulación emocional en niños de preescolar en el retorno de la educación presencial post confinamiento, en cual se observó en dificultades en los preescolares para controlar sus estados emocionales. El estudio de Robles (2021), también coincide con esta investigación concluyendo que los niños en la presencialidad tuvieron un bajo nivel de autorregulación emocional.

En cuanto al tercer objetivo específico, se describe la percepción docente sobre la autonomía emocional en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento, en el cual se observó un bajo nivel de autonomía y confianza desencadenando dificultades para adaptarse al ambiente educativo presencial. Lo hallado concuerda con el estudio de Silva (2022), donde concluyeron que los preescolares tienen menor nivel de desarrollo autónomo después de pandemia.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se describe la percepción docente sobre competencia social en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento, se halló que los estudiantes de inicial no tienen normas establecidas, ni límites dificultando la convivencia escolar entre sus pares. La investigación concuerda con Díaz et al., (2023), concluyendo que en el encierro los niños pasaron por situaciones estresantes repercutiendo en su comportamiento al relacionarse e interactuar en la escuela. En base a ello, se puede tomar en cuenta la teoría del Aprendizaje Sociocultural propuesta por Lev Vygotsky (1996), en el cual las personas deberían relacionarse dentro un contexto social para que alcancen desarrollar su potencial integral. Lo que en efecto no se logró por el confinamiento. En consecuencia, en el retorno a clases los niños tuvieron dificultad en adaptarse e interactuar (Márquez, 2023).

En cuanto al quinto objetivo específico, se describe la percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento, se halló la necesidad de incentivar a los preescolares a que resuelvan conflictos por iniciativa propia y no emplear la agresividad. Lo encontrado en este estudio concuerda con la investigación de González-Moreno (2021), obteniendo como resultado que si un niño tiene iniciativa será capaz de relacionarse y convivir en armonía. Con relación a ello, se puede considerar que la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1999), indica que si desarrollan capacidades afectivas y sociales, podrán establecer buenas relaciones interpersonales teniendo un equilibrio en su vida personal. Finalmente, para sistematizar la investigación se presentará el gráfico de codificación selectiva (Williams y Moser, 2019). (*Ver gráfico 1*).

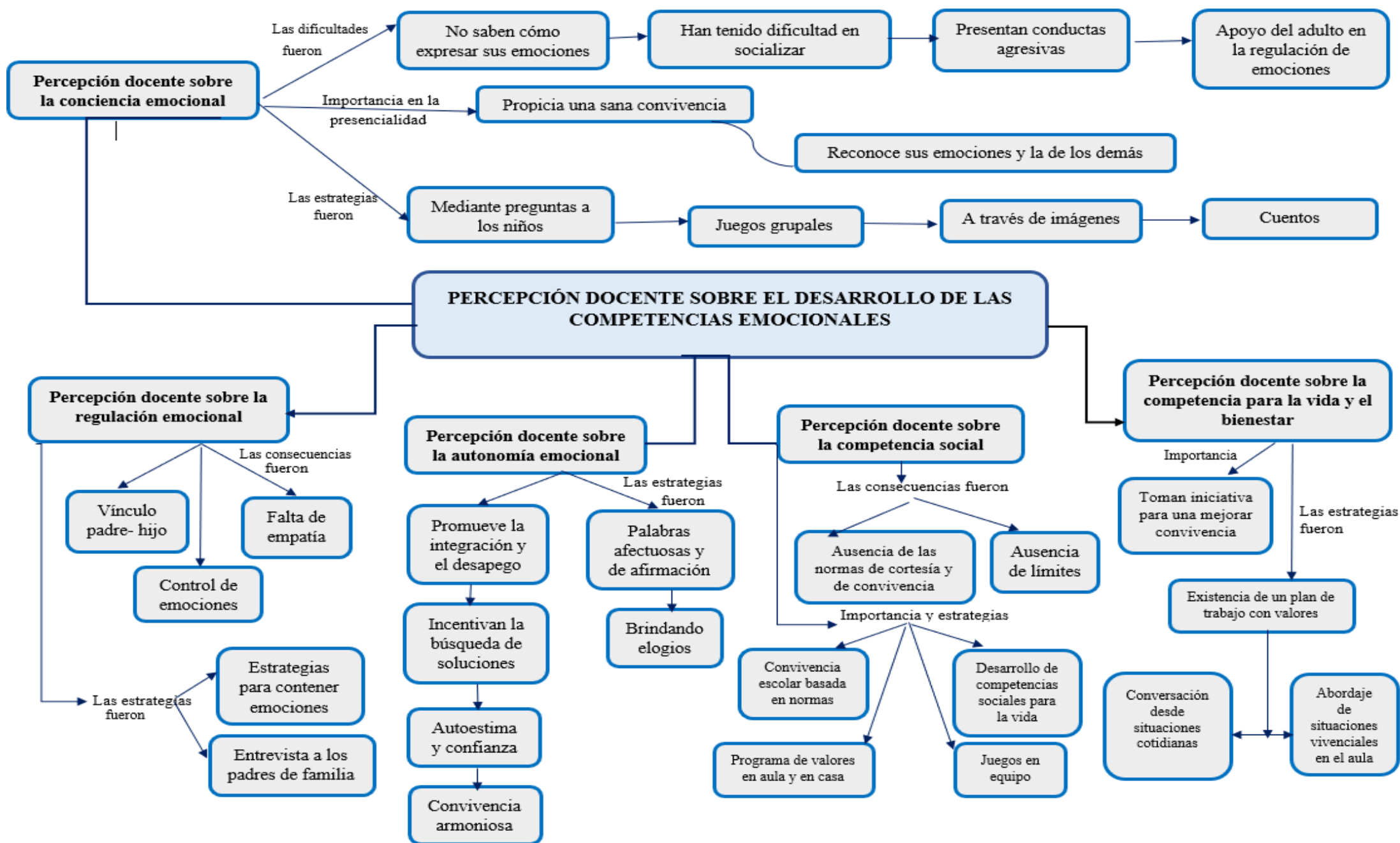


Gráfico 1. Categoría, subcategorías y categorías emergentes de la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias emocionales.

## CONCLUSIONES

Después de haber analizado los diversos resultados, se concluye que las maestras a través de su percepción en el retorno a clases presenciales, consideran que el desarrollo de las competencias emocionales de los niños se vio significativamente afectadas por la pandemia viéndose reflejado en la competencia de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar, debido a los dos años de restricción social.

Respecto a la percepción docente sobre la conciencia emocional, se concluye que los preescolares al estar sin interacción social al margen de su núcleo familiar por el confinamiento mundial no tuvieron la oportunidad de experimentar y vivir nuevas emociones. Este hecho originó que los niños no expresen sus emociones, puesto que no saben qué emoción están sintiendo, además de tener problemas para socializar con sus compañeros en el regreso a la presencialidad; asimismo, las docentes observaron que los niños presentaban conductas agresivas con sus pares. De tal manera, las educadoras consideran importante trabajar la conciencia emocional compartiendo algunas estrategias para fortalecer esta competencia.

Respecto a la percepción docente sobre la regulación emocional, se concluye que los niños en pandemia han vivido situaciones abrumadoras y han experimentado emociones como ansiedad, miedo y estrés; además de no tener un buen soporte emocional, ya que en la presencialidad han tendido facultades para regular y controlar sus emociones. Por lo cual, desde la percepción de las maestras, aplicar estrategias de contención emocional fue lo más adecuado para el bienestar emocional de los preescolares.

Respecto a la percepción docente sobre la autonomía emocional, se concluye que los estudiantes al no socializar debido al confinamiento condujeron que al retornar a las aulas ellos presentarán dificultad para adaptarse manteniendo una autoestima y confianza baja. Esto conllevó a las maestras a recurrir estrategias mediante palabras afectuosas y elogios para aumentar y fortalecer esta competencia.

Respecto a la percepción docente sobre la competencia social, se concluye que los niños de preescolar en el retorno a las aulas no tienen límites, les dificulta seguir las normas de convivencia, y en las interacciones con sus compañeros no emplean palabras de cortesía. Desde su perspectiva las educadoras manifiestan la gran importancia desarrollar y aplicar estrategias con base en valores y a lo lúdico.

Respecto a la percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar, se concluye que los niños al haber estado encerrados por un largo periodo en pandemia, desde la perspectiva de la maestra, enseñarles a resolver conflictos por propia incitativa conduce a que



ellos puedan relacionarse oportunamente en la presencialidad dándole la importancia debida al desarrollo de esta competencia. Por lo cual, la maestra desde su percepción consideró diversas estrategias para abordar esta dificultad en su aula.

## REFERENCIAS

- Acosta, E., López, I. y Donoso, R. (2020). La lúdica como estrategia para el desarrollo de la creatividad en los niños de nivel inicial. *Revista Científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 368-379. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1491/2636>
- Aguilar, K. (2023). *Disciplina positiva para la convivencia escolar en el aula del nivel inicial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/26997/AGUILAR\\_VIDAL\\_KATHERIN\\_DISCIPLINA\\_POSITIVA\\_CONVIVENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/26997/AGUILAR_VIDAL_KATHERIN_DISCIPLINA_POSITIVA_CONVIVENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguirre, A., Pacheco, E. y Sifuentes, G. (2022). *Actividades vivenciales para mejorar la autonomía en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°060 de Cachicoto, Monzón-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/7382/TEI00098A32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcívar- Castro, M. y Mayo-Parra, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación de los niños. *Journal Scientific MQR Investigar*, 7(3), 3968-3988. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/656/2596>
- Alcoser-Grijalva, R., Moreno-Ronquillo, B. y León- García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248011/html/>
- Aldave, G. (2023). *“El juego como estrategia didáctica para resolver el aprendizaje y la convivencia de los niños, mediante el acuerdo de reglas, límites y normas”* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144663/2/3217%20-%20UPN097LEPALGR2023.pdf>
- Alonso- Serna, D. (2019). Inteligencia Emocional, David Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>

- Alvarado- Melitón, D. (2021). Educación emocional un complemento en el proceso enseñanza-aprendizaje virtual a nivel superior durante COVID-19. *Revista Scientific*, 6(19), 329-348. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.17.329-348>
- Anguita, J., Vergara, A. y Venegas, I. (2021). *Percepción de los docentes en NBI respecto de la regulación emocional de niños y niñas de primer ciclo en tiempos de pandemia* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor]. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8249>
- Andrade, E. (2022). “*Estrategias didácticas para el desarrollo emocional en los niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa “RUMIPAMBA”, Parroquia la Esperanza, Cantón Ibarra, año Lectivo 2021-2022*” [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte Instituto de Posgrado]. <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/13544/2/PG%201303%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez. y Chocontá, J. (2020). Relación entre emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *SOPHIA*, 16(1), 48-64. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1007/1547>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Rivera, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica una aproximación para los estudios de posgrado. Universidad Internacional del Ecuador*. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>
- Arraya- Pizarro, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes de las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósito y representaciones*, 8(1), <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Arslan, E., Yildiz, 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>
- Artunduaga, E., Bermúdez, A., Bonelo, D. y Romero, N. (2022). *Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia* [Tesis de licenciatura, Universidad El Bosque].

<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/2f67564d-8e89-4f94-856e-db4bf493dbf3/content>

Avilés, J. (2021). Pandemia y convivencia escolar: incertidumbres y retos. *Revista Tópicos Educativos*, 27(1), 1-22.

<https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961001/672770961001.pdf>

Bandura, A. (1995). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.

[https://www.academia.edu/92825100/Bandura\\_A\\_Ribes\\_Inesta\\_E\\_1975\\_Modificacion\\_de\\_conducta\\_analisis\\_de\\_la\\_agresion\\_y\\_delincuencia](https://www.academia.edu/92825100/Bandura_A_Ribes_Inesta_E_1975_Modificacion_de_conducta_analisis_de_la_agresion_y_delincuencia)

Berasategi, N., Idoiaga, N., Eiguren, A., Dosil, M., Pikaza, y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial.

[https://www.researchgate.net/publication/341184016\\_LAS\\_VOCES\\_DE\\_LOS\\_NINOS\\_Y\\_DE\\_LAS\\_NINAS\\_EN\\_SITUACION\\_DE\\_CONFINAMIENTO\\_POR\\_EL\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOS_NINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_EL_COVID-19)

Briones, N., Cabezas, J., Durán, C. y Macaya, P. (2022). *Percepción de las educadoras de párvulos sobre la educación emocional y estrategias para abordar el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas del nivel transiciones en contexto presencial y virtual* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/2637/Tesis%20Briones%20-%20Dur%c3%a1n%20-%20Cabezas%20-%20Macaya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. (6.<sup>a</sup> ed.). Barcelona. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43 <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación, 11*, 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Calle, A. (2022). Educación emocional en niños preescolares de 4 a 5 años: Guía de apoyo para padres y docentes para enfrentar la vida en tiempos de COVID-19. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11556>
- Carrillo, M. y Benavides, B. (2020). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación, 46*(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45086>
- Castillo, I. y Sandoval, C. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina de Educación, 5*(2), 2-9. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/3133/2993>
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. y Villa, L. (2019). Formación de competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 25*(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Córdova-Cando, D., Fernández-Bernal, R., Rivadeneira-Díaz, Y. y Jaya-Vivanco, M. (2021). El cuento infantil, como estrategias didácticas, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento, 6*(5), 560-579. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016886>
- Cowie, H. & Meyers, C-A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society, 35*(1), 62-74. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12430>
- Cusquipoma, Y. (2021). *Programa Dramatifábulas con títeres para merar la práctica de valores de respeto y solidaridad en niños de 5 años de la I.E. N°211, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/4503391c-f1d0-4188-95eb-7e0e4d9750e1>
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, M. (2018). Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de Digital Storytelling.

*Educación* XXI, 21(1), 345-374.  
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20202/18933>

Denham, S., Bassett, H. & Miller, S. (2017). Early Childhood Teachers' Socialization of Emotion: Contextual and individual Contributors. *Child Youth Care Forum*, 46, 805-824.

[https://www.researchgate.net/publication/317775897\\_Early\\_Childhood\\_Teachers'\\_Socialization\\_of\\_Emotion\\_Contextual\\_and\\_Individual\\_Contributors](https://www.researchgate.net/publication/317775897_Early_Childhood_Teachers'_Socialization_of_Emotion_Contextual_and_Individual_Contributors)

Díaz, J., Pintado, K. y Quiñones, N. (2023). Estrés Infantil Post Pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5332-5342.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4832/7324>

De la Torre, M. (2021). *Taller "Creación de Cuentos" como estrategia extracurricular para reforzar Identificación de emociones y Habilidades Sociales en niños de preescolar, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/69061/De%20La%20Torre\\_QMR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/69061/De%20La%20Torre_QMR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

De los Reyes, H., Rojano, Á. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, (47), 203-223. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n47/2145-941X-pege-47-203.pdf>

De Romaña, M. (2021). *El papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje según las percepciones docentes en una institución privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima].  
[https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De\\_Roma%C3%B1a\\_Papel\\_Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De_Roma%C3%B1a_Papel_Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Deolmi, M. & Pisani, F. (2020). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Biomed*, 91(4), 2-5.  
 DOI: 10.23750/abm.v91i4.10870

Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. (2021). Guía de soporte socioemocional para la atención de los estudiantes.  
<https://www.drejm.gob.pe/drejm/wp-content/uploads/2022/03/GUIA-SOCIOEMOCIONAL.pdf>

- Donova, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducación* 1(2), 37-42. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/32758/33274>
- Ensuncho, C. y Aguilar, G. (2023). Concepciones y percepciones docentes relacionadas a la educación emocional en una institución pública de Colombia. *Actualizaciones Pedagógicas*, 82. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.2>
- Esparza, L. (2021). *Aprendiendo a autorregular las emociones en preescolar durante el confinamiento* [Tesis de maestría, Benemérita y Centenaria escuela normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/935/1/Liseth%20del%20Carmen%20Esparza%20Contreras.pdf>
- Eusko, J. (2020). *Propuesta para trabajar el ámbito socio-emocional y la cohesión grupal: emprendimiento un camino desde lo aprendido*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_convivencia/es\\_def/adjuntos/ES\\_Ambito-emocional\\_behinbetikoa-zuzenduta2.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/ES_Ambito-emocional_behinbetikoa-zuzenduta2.pdf)
- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología*, 36(1), 68–82. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64427>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (abril de 2020b). *Apoyo psicoemocional para familias durante la cuarentena por el Coronavirus*. <https://www.unicef.org/elsalvador/informes/apoyo-psicoemocional-para-familias-durante-la-cuarentena-por-el-coronavirus>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (enero de 2021a). *Midiendo el impacto de la COVID-19 en niños y niñas menores de seis años en América Latina*. <https://www.unicef.org/lac/media/20556/file/Midiendo%20el%20impacto%20de%20la%20COVID19%20en%20los%20ninos%20y%20ninas%20menores%20de%20seis%20anos%20en%20America%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (mayo de 2021b). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos>

os%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021d). *Primera infancia: Impacto emocional en la pandemia*. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20l>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (16 de marzo del 2021c). *El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/progreso-retrocedido-practicamente-todos-indicadores-importantes-infancia-UNICEF-un-ano-pandemia-COVID-19>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Cómo reducir el estrés de los estudiantes y promover su bienestar durante la COVID-19*. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/como-reducir-estres-estudiantes-promover-bienestar-durante-covid19>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>

Gallardo- Hinostraza, M. y Díaz- Varela, I. (2023). Rol del adulto en el juego de niños pre-post confinamiento. Revisión Teórica. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 3(4),09- 22. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/85/69>

García, J. y García, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 1-19. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000200022&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000200022&script=sci_arttext)

García, S. (2022). *Promoción de las competencias emocionales como estrategia de reincorporación a la educación postpandemia en niños de preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y centenaria escuela normal del estado de San Luis Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1108/1/Silvia%20Edith%20Garc%c3%ada%20Alem%c3%a1n.pdf>



- García, J., Nolasco, E., La Chira, M., Quispe, D., Cortez, H. y Cortez, M. (2023). *Inteligencias múltiples de Gardner aplicadas en el sistema de educación superior*. [http://editorialmarcaribe.es/?page\\_id=1790](http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1790)
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Planeta, S.A. [https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros\\_contenido/arxius/42/41371\\_INTELIGENCIAS\\_MULTIPLES.pdf](https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/42/41371_INTELIGENCIAS_MULTIPLES.pdf)
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México: Vergara Edición.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairos. <https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Vergara
- Gonzales, A. (2020). *Lo bueno y lo malo de tener un mal día: Cómo cuidar de nuestras emociones para estar mejor*. Planeta.
- Gonzales, G., Lodoño, E. y Serna, L. (2020). *Los juegos grupales en la dimensión de los niños de Jardín* [Tesis de licenciatura, Corporación Universitario Minuto de Dios]. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/15008/1/UVDT.EDI\\_GonzalezGloria-Londo%c3%b1oEstefania-SernaLuisa\\_2020.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/15008/1/UVDT.EDI_GonzalezGloria-Londo%c3%b1oEstefania-SernaLuisa_2020.pdf)
- González- Ledesma, L. (2022). Inteligencias múltiples. Publicación semestral, *Con- Ciencia Boletín de la Escuela Preparatoria*, 9(3), 86-87. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/8347/8580>
- González- Moreno, C. (2021). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *RLEE NUEVA ÉPOCA*, (1), 299-320. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v52n1/2448-878X-rlee-52-01-299.pdf>
- González, M. y Márquez, P. (2023). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista Espacios*, 44(4), 15-23. DOI: 10.48082/espacios-a23v44n04p03

- González, R. (2023). Competencias emocionales y cultura organizacional. *Revista Climatológica Edición Especial Ciencias Sociales*, 23(1),3198-3203. DOI: 10.59427/rcli/2023/v23cs.3197-3203
- Gómez, T. (2021). *La autoestima en el aprendizaje de los niños del nivel preescolar, de la Unidad Educativa Capitán Edmundo Chiriboga de la ciudad de Riobamba, período 2020-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8150/1/UNACH-EC-FCEHT-E.PARV-2021-000021.pdf>
- Gutiérrez-Lestón, C., Pérez- Escoda, N., Reguant, M. y Eroles, M. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 495-513. <https://revistas.um.es/rie/article/view/405721/285351>
- Granados, M. y Sánchez, D. (2020). *Educación emocional en la escuela primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Córdoba]. [https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2475/1/TF\\_Granados\\_Sanchez.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2475/1/TF_Granados_Sanchez.pdf)
- Grupo Banco Mundial. (marzo del 2021). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(77), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/articulo/view/2033/2090>
- Guzmán, k., Benavides, B. y Mendoza, M. (2019). Estudio de rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Guichot- Reina, V. y Sierra, A. (2019). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Revista de ciencias de la educación*, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7217790>

- Hernández, E., López, A. & Echevarría, A. (2019). Caracterización del apego infantil y el apego conyugal en un grupo de embarazadas primerizas ingresadas en hogares maternos. *Revista Novedades en Población*, 15(30), 1-11. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S181740782019000200001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181740782019000200001&lng=es&tlng=es)
- Hernández, O., Spencer, R. y Gomez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1667/1646>
- Hernández, O. (2020). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(1), 1-3. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252021000300002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002)
- Hernández, J. (2024). *Las emociones como factor clave para la formación inicial como maestros. Análisis y resultados* [Tesis de grado, Universidad de Salamanca]. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/158655/TFG\\_Las%20emociones%20como%20factor%20clave%20para%20la%20formaci%20inicial%20como%20maestros.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/158655/TFG_Las%20emociones%20como%20factor%20clave%20para%20la%20formaci%20inicial%20como%20maestros.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Huayamave, K., Benavides, B. y Sangacha, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Irman N., Zeshan, M. y Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Iñiguez, L. (2022). *Elaboración de una guía de estrategias metodológicas basadas en técnicas de autocontrol de emociones para disminuir la agresividad en niños y niñas de 3 a 4 años en el centro de educación inicial Totoracocha, período lectivo 2020-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana] <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22624/4/UPS-CT009787.pdf>
- Jaramillo, E. (2022). *El juego simbólico en el desarrollo de la autoestima en los niños de 4 A 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato] [https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35679/1/JARAMILLO\\_%20JOCELINE%20\\_TRABAJO%20DE%20INTEGRACION%20CURRICULAR.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/35679/1/JARAMILLO_%20JOCELINE%20_TRABAJO%20DE%20INTEGRACION%20CURRICULAR.pdf)

- Jiao, W., Wang, L., Lui, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *J Pediatr*, 1, 264-266. DOI: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Jiménez, V. (2020). Triangulación Metodológica Cualitativa y Cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, 14(14), 76-81. <https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276/231>
- Joya, D. (2019). *Estrategias lúdicas para el fomento del manejo de las emociones en niños de 3 a 5 años de los grados pre jardín y jardín en Floridablanca (Santander, Colombia)* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB]. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11809/2019\\_Tesis\\_Diana\\_Carolina\\_Joya\\_Jerez.pdf?sequence=1](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/11809/2019_Tesis_Diana_Carolina_Joya_Jerez.pdf?sequence=1)
- Làrraga, V. (2017). “Percepción de los niveles de Madurez Social y de Habilidades Sociales de los niños y niñas escolarizados de 6 a 11 años con trastornos del comportamiento” [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12872/1/T-UCE-0007-PPS012.pdf>
- Liu, K. (2020). How I faced my coronavirus anxiety. *SCIENCIE*, 36 (6484). DOI: 10.1126/science.367.6484.1398
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, (1), 88-97. <http://dx.doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.08>
- López, A., Martínez, M. y Rabal, J. (2021). Percepción docente acerca de las emociones. Validación CAEA. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 7(3), 3047-30489. DOI:10.34117/bjdv7n3-663
- Luciano, M. y Cruz, Y. (2021). *Estilos de liderazgo predominantes en el departamento de servicio al cliente de Jumbo Luperón y su relación con la inteligencia emocional, período Marzo-Octubre 2020, Santo Domingo Oeste, República Dominicana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña] <https://repositorio.unphu.edu.do/bitstream/handle/123456789/4290/Estilos%20de%20liderazgo%20predominantes%20en%20el%20departamento%20de%20servicio%20al>

-MAR%C3%8DA%20PAULA%20LUCIANO%20SOSA-YESENIA%20YAMIR  
Y%20CRUZ%20CASADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Macias, J. (2022). *Estrategias creativas para la promoción de la convivencia armónica de los estudiantes del circuito CO2\_03 de Santa Ana* [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/bitstream/123456789/2750/1/MEDU-2022-026.pdf>

Madera, F. y Pinto. L. (2017). Estudio exploratorio de las competencias sociales en niños de una escuela primaria de la Ciudad de Mérida. *Magister* 29(2), 1-8  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/13075/1187>

Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, L., Damberg, L., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O'Riordan, M. & Grazzani, I. (2022). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>

Maquera, Y. y Velásquez, L. (2019). *Programa “juegos cooperativos” para estimular las competencias emocionales en niños de 5 años de la I.E inicial particular Shammah Distrito Mariano Melgar Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7a8d4f5b-1835-48f8-b475-d51c0d3ec8c7/content>

Microsoft. (2023). Microsoft Word.  
<https://www.microsoft.com/es/microsoft365/word?market=b>

Ministerio de Educación del Perú. (2003). Ley N° 28044. Ley general de educación.  
[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.  
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Buen%20Desempen%CC%83o%20Docente.pdf?v=1658161064>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación inicial*.  
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria* <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7603/Orientaciones%20para%20el%20soporte%20socioemocional%20a%20las%20y%20los%20estudiantes%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2022). *Guía para el soporte socioemocional para la atención a los estudiantes*. [https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Guia-de-Soporte-Socioemocional-para-la-Atencion-de-Estudiantes\\_29-03-2022.pdf](https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Guia-de-Soporte-Socioemocional-para-la-Atencion-de-Estudiantes_29-03-2022.pdf)
- Ministerio de Salud. (abril del 2020). *La salud mental de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de la COVID-19, estudio en línea-Perú 2020*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2008394/La%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20en%20el%20contexto%20de%20la%20COVID-19.pdf>
- Mota, K. (2022). *Habilidades socioemocionales asociadas al rendimiento académico en los alumnos de tercer y cuarto grado de la primaria Maestro Antonio Caso* [Tesis de licenciatura, Universidad Alzate de Ozumba]. <http://132.248.9.195/ptd2022/marzo/0822720/Index.html>
- 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>
- Niño-Murcia, O., Barrios-Martín, K., Jiménez-Ortiz., Vargas-Llorente., Watts-Noth. y Alvares-Pérez. (2024). Prácticas de Crianza un aporte a la regulación emocional en la infancia desde el ICBF Cartagena. *Revista de Sinergia*, (15), 51-65. <http://190.71.63.135/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/220/188>
- Ochoa-Pachas, J. y Yunkor-Romero, A. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta Jurídica Peruana*, 2(2), 1-19. <http://201.234.119.250/index.php/AJP/article/view/224>
- Ordoñez, D. (2021). *Regulación emocional de niños de preescolares de 4 a 5 años: Guía de apoyo para padres en tiempos de COVID-19* [Tesis de grado, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11137/1/16675.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (abril del 2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO a la COVID-19. Notas temáticas del sector educación.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa/PDF/373271spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa/PDF/373271spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (agosto del 2020). *Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”.* <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Organización de las Naciones Unidas. (octubre del 2021). *La pandemia de COVID-19 dejará una “huella imborrable” en la salud mental de niños y jóvenes.* <https://news.un.org/es/story/2021/10/1497862>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. & Espada, J. (2020). Immediate Psychological Effects Of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain. *Front Psychol.* DOI: 10.3389/fpsyg.2020.579038
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071795022017000100037&script=sci_arttext)
- Palomino, A. (2020). Acompañamiento de los padres de familia en el desarrollo de las tareas de sus hijos. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (10), 42-46. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/6131/6886/>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-43. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/8941](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8941)
- Quiroz, M. (2023). “Taller Lúdico como Estrategia para Fortalecer la Autonomía en los Alumnos del Preescolar Esperanza Zambrano” [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144623/1/UPN212LIEQUMI2023.pdf>

- Rabal, J., Pérez, M., Ruiz, A., Méndez, M. y Gonzáles, M. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 8848-8869. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23624/18986>
- Ramirez, Y., Ramirez, Y., Cerón, M. y Valenciana, V. (2024). Estrategias Basadas en Valores para Desarrollar las Competencias de Relaciones Interpersonales en un Grupo Mixto de Educación Prescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1016-1030. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9479/14058>
- Ramos, K. (2022). Percepciones de los docentes sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula, un estudio fenomenológico. *Revista Espacios*, 43(05), 73-89. DOI: 10.48082/espacios-a22v43n05p06
- Rengel, M. y Calle, I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID-19 en niños. *Revista de Psicología*, 75-89. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322020000300011 & lng =es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300011&lng=es&tlng=es)
- 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/dispositivo/NL/2025017-1>
- Rios, M. (2020). *La familia como soporte emocional en los niños de educación inicial en tiempos de COVID-19* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo] [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/54560/R%c3%ados\\_M ML%20-%20SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/54560/R%c3%ados_M ML%20-%20SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Robles, O. (2021). *Percepción de la autorregulación emocional de los infantes de 5 años de instituciones educativas públicas del distrito de el Tambo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú].



[https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7506/T010\\_04081662\\_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7506/T010_04081662_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Robles, M. (2022). La pedagogía de las emociones. Una propuesta para el regreso a clases presenciales de los niños y niñas de educación básica. *Yachana Revista Científica*, 11(1), 30-42 <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4837>
- Rockwell, E. (julio, 2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico [Ponencia]. 1er Congreso de Etnografía y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina. <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>
- Rodríguez- Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la sociedad de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, (384), 72-76. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481>
- Rodríguez, G. y Ramírez, A. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias Educativas*, 361-375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8485878>
- Rojas, N. y Arango, M. (2020). *Percepción de las docentes de acompañamiento pedagógico presencial en casa sobre conductas relacionadas con el apego y la regulación emocional de un grupo de niños entre 2 a 4 años en época de contingencia sanitaria por covid-19* [Tesis de licenciatura, Universidad de EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/5ad17a58-c6bd-42bb-8645-666938b1982b/content>
- Ronquillo, L., Cabrera, C. y Barberán, J. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava*, 11. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/653/645>
- Rueda, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la Formación del profesorado de Educación Inicial. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (104), 1-12. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/12884/15619>
- 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>

- Sandoval, N. y Bejarano, A. (2023). Transformación de las prácticas educativas asociadas a la formulación ciudadana y la Teoría de la Mente: un estudio de IAP con niños y docentes de preescolar. *Actualidades Pedagógicas*, 81. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/ap/article/1820/&path\\_info=8.\\_7\\_1654\\_OF.pdf](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/ap/article/1820/&path_info=8._7_1654_OF.pdf)
- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. <https://www.redalyc.org/journal/3684/368466087010/368466087010.pdf>
- Sánchez, J. y Bolívar, O. (2023). Importancia del apego seguro y el vínculo padres-hijos en el desarrollo físico y emocional de los niños. *Revista de Literatura y de Investigación*, 10(2), 90-101. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/espergesia/article/view/2612/2128>
- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123)
- Sánchez- Márquez, N. (2019). *Sensación y Percepción: Una revisión conceptual*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>.
- Saurubath, K. & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *Indian Journal of Pediatrics*, 87, 532-536. DOI: 10.1007/s12098-020-03347-3
- Saona, N. (2023). *Estudio de caso sobre el mejoramiento de autoestima en el rendimiento académico de una estudiante con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8995/1/UPSE-MSP-2023-0001.pdf>
- Saxena, R. & Saxena, S. (2020). Preparing Children for Pandemics. *Coronavirus Disease 2019(COVID-19)*, 187-189. DOI: 10.1007/978-981-15-4814-7\_15
- Segura, G. (2021). *Límites y normas para la regulación de la conducta en niños y niñas de 3° de preescolar del jardín de niños "Sol del Valle", en la alcaldía Tlalpan* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140845/2/1528%20-%20UPN094LEPSEGU2021.pdf>

- Serdio, A. (2023). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 137-161. <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/rieeb/article/view/70/180>
- Schonhaut, L., Aguirre, R. & Lara, C. (2021). Estrés y aislamiento: Desafíos para la protección de la salud infantil en tiempos de pandemia. *Andes Pediátrica*, 92(2), 169-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3594>
- Silva, M. (2022). *Percepción de docentes de un colegio privado de lima acerca del desarrollo socioemocional de sus estudiantes y los retos del paso de inicial a primaria* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23734/Spelucin\\_Silva%20Novoa\\_Percepciones\\_docentes\\_colegio1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/23734/Spelucin_Silva%20Novoa_Percepciones_docentes_colegio1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Solis, G., Alcalde, G. y Alfonso, I. (2023). Ética de investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403323001467?via%3Dihub>
- Souza, R., Castillo, M., Castillo, F., Faúndez, C., Bassoli, A. y Matias, V. (2020). Percepciones de profesores en formación sobre las practicas pedagógicas supervisadas de Educación Física. *Sportis*, 6(3), 426-446. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.3.6643>
- Sousa, V., Driessnack, M. y Mendez, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte1: Diseño de investigación cuantitativa. *Rev. Latino-am Enfermagem*, 15(3). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es>
- 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>
- Stratton, S. (2021). Population Resarch: Convenience Sampling. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Toledo, C. y Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: coordinadas para una teoría vygotskiana de los efectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23,1-7. <https://www.scielo.br/j/pee/a/HNVxSVbfsMjDRqsZW3j55LR/?format=pdf&lang=es>

- Tomala, D. y Bonilla, J. (2023). *El desapego emocional y su incidencia en la conducta de un adulto mayor de 77 años del Cantón Urdaneta* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://190.15.129.146/bitstream/handle/49000/14009/E-UTB-FCJSE-PSICOLOGIA-000041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, F. (2021). *Gestión de habilidades emocionales en niños de la Sede Santa Ana de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/9069/Gestion\\_habilidades\\_emocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/9069/Gestion_habilidades_emocionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trujillo, E., Ceballos, V., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 227-244. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8675/pdf>
- Van Manen, M. (2017). “But Is It Phenomenology?” *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Vasileva, M., Alisic, E. y Young, A. (2021). COVID-19 unmasked: preschool children`s negative thoughts and worries during the COVID-19 pandemic in Australia. *EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOTRAUMATOLOGY*, 12, 1-11. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20008198.2021.1924442?needAccess=true>
- Vásquez, A. (2024). *Desarrollo socio-emocional de los niños en pandemia COVID-19 desde la percepción de los docentes* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14003/1/19526.pdf>
- Vèlez, E., Vega, J. y Zambrano, J. (2022). Formación de las emociones y su incidencia en la inestabilidad motriz en los niños de 4-5 años en la escuela José de Vasconcellos. *Revista EDUCARE- UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 129-152. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1673/1609>
- Veraksa, N., Shiyani, O., Shiyani, I., Pramling, N. y Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Sage Journal*, 39(2). <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1080/02103702.2015.1133091>
- Vieira, S. (2021). El poder del diseño gráfico para generar emociones. *Gráficas*, 9(17), 37-45. [https://ddd.uab.cat/pub/grafica/grafica\\_a2021v9n17/grafica\\_a2021v9n17p37.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/grafica/grafica_a2021v9n17/grafica_a2021v9n17p37.pdf)

- 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://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem 214 0k.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1996). Obras escogidas, volumen IV. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Watts, R & Pattnaik, J. (2022). Perspectives of Parents and Teachers on the Impact of the Covid-19 Pandemic on Children's Socio- Emotional Well-Being. *Early Childhood Education Journal*, (51), 1541-1552. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3>
- Williams, M. y Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Zarate, M. (2018). *Estrategias metodológicas frente al comportamiento agresivo del niño en las aulas de educación inicial de la Institución Educativa 7095 Perú – Italia, 2012* [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. [https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/8925/Z%c3%a1rate\\_Kida\\_M%c3%b3nica\\_Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/8925/Z%c3%a1rate_Kida_M%c3%b3nica_Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zúñiga, C. y Luque, M. (2021). Aprendizaje emocional para convivencia, rendimiento y motivación: una muestra de estudio en educación preescolar y primaria. *International Journal of New Education*, 7(1), 167-189. <https://www.revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/12399/13209>

**Apéndice A: MATRIZ DE COHERENCIA**

**Título de la investigación:** Percepción docente en el desarrollo de competencias emocionales en niños de preescolar

PROBLEMAS	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	DISEÑO	POBLACIÓN
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b> ¿Cómo perciben las docentes el desarrollo de las competencias emocionales en los niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p> <p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b> ¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la conciencia emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p> <p>¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la regulación emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Analizar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias emocionales en niños de tres años del nivel inicial en el retorno a la educación presencial post confinamiento.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la conciencia emocional en niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento. Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la regulación emocional en</p>	<p><b>CATEGORÍA</b> Percepción docente sobre el desarrollo de las competencias emocionales</p> <p><b>SUBCATEGORÍAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción docente sobre la conciencia emocional</li> <li>• Percepción docente sobre la regulación emocional</li> <li>• Percepción docente sobre la autonomía emocional</li> <li>• Percepción docente sobre competencia social</li> <li>• Percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar</li> </ul>	<p><b>ENFOQUE METODOLÓGICO</b> Cualitativo</p> <p><b>NIVEL DE ALCANCE</b> Descriptivo</p> <p><b>MÉTODO</b> Fenomenológico</p>	<p><b>POBLACIÓN</b> Una Institución Educativa Privada Inicial Los Olivos - Lima</p> <p><b>MUESTRA</b> Dos docentes de Educación Inicial de una institución educativa privada Los Olivos - Lima</p> <p><b>TÉCNICA</b> Entrevista semiestructurada</p> <p><b>INSTRUMENTO</b> Guía de entrevista semiestructurada</p>

<p>¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la autonomía emocional en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p>	<p>niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento.</p>			
<p>¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia social en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p>	<p>Describir la percepción docente sobre la autonomía emocional en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento.</p>			
<p>¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p>	<p>Describir la percepción docente sobre competencia social en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento.</p>			
<p>¿Cuál es la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar en niños de tres años en el contexto del retorno a la educación presencial post confinamiento?</p>	<p>Describir la percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar en niños de preescolar en el retorno a la educación presencial post confinamiento.</p>			

**Apéndice B: MATRIZ DE GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Forma de calificación</b>
Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la conciencia emocional en niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento.	Percepción docente sobre el desarrollo de la competencia emocional	Percepción docente sobre la conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el contexto actual, ¿usted considera que los niños han tenido dificultad en expresar y reconocer sus emociones? ¿Podría detallarlo?</li> <li>• En el retorno a la educación presencial, ¿considera que es importante trabajar la conciencia emocional en los niños? ¿Por qué?</li> <li>• Desde su punto de vista, ¿cuáles son las estrategias que ha implementado para trabajar el reconocimiento de sus emociones en los niños en contexto presencial?</li> </ul>	
Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la regulación emocional en niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento		Percepción docente sobre la regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con relación a su percepción, ¿usted cree que en el regreso a clases los niños han tenido dificultades en regular y/o controlar sus emociones? ¿Podría detallar su respuesta?</li> <li>• Desde su punto de vista, ¿qué estrategias empleadas son las más efectivas para desarrollar la regulación emocional en los niños? ¿Por qué?</li> </ul>	
Describir percepción docente sobre el desarrollo de la autonomía emocional en niños de preescolar en retorno		Percepción docente sobre la autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según su percepción, ¿considera necesario emplear estrategias para mejorar la autonomía emocional en los estudiantes? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Cuáles son las estrategias didácticas que ha empleado para fortalecer la autoestima en los niños? Explique su respuesta.</li> </ul>	



de la educación presencial post confinamiento.				
Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia social en niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento.		Percepción docente sobre la competencia social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las dificultades que han presentado los niños en relación con la competencia social en el regreso a clases presenciales? ¿Podría explicar su respuesta?</li> <li>• En el contexto actual, ¿considera importante desarrollar las competencias sociales en los niños de preescolar? ¿Por qué? Y ¿qué estrategias empleo para ello?</li> </ul>	
Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la competencia para la vida y el bienestar en niños de preescolar en retorno de la educación presencial post confinamiento.		Percepción docente sobre la competencia para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según su percepción, ¿es importante desarrollar competencias para la vida y el bienestar en los niños de preescolar? ¿Por qué?</li> <li>• Desde su punto de vista, ¿cuáles son las estrategias que ha empleado para desarrollar competencia para la vida y el bienestar? ¿Qué cambio hubo en los niños? ¿Podría detallar sus repuesta?</li> </ul>	

### Apéndice C: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS

Objetivos específicos	Categoría de investigación	Subcategorías	Palabras claves	D1 (Docente 1)	D2 (Docente 2)	Categorías emergentes
Describir la percepción docente sobre el desarrollo de la conciencia emocional en niños de preescolar	Percepción docente sobre el desarrollo de la competencia emocional	Percepción docente sobre la conciencia emocional	Efectos de la pandemia	Sí, claro; porque muchos de los pequeños no han estado en contacto con otros niños, y ya que por el tema de la pandemia han estado encerrados por temas de precaución de sus papás; entonces, al no tener a los niños en ambientes distintos, al no poder pasar por situaciones distintas, ellos mismos no saben cómo expresar sus emociones incluso identificarlos, ya que han estado dentro de un ambiente que no les ha brindado tantos estímulos. Entonces, al salir de ello, como que han estado dentro de una burbuja. Han podido ver qué emoción están sintiendo y con ello mismo han podido identificarlo.	Sí, básicamente en lo que es el sentimiento de tristeza, de enojo. He visto más dificultad donde no expresan lo que sienten, y en algunos casos también en la alegría, porque cuando están muy alegres empiezan a saltar, a mover sus manos y a veces no tienen el control. “Está bien, estoy muy feliz”; pero también debe tener cuidado con las personas en mi alrededor porque puedo lastimarlas o causarles algún daño. En lo que es el sentimiento de tristeza a veces lloran y no se calman, no encuentran un momento en el que ya pasó, voy a esperar. No; todavía siguen llorando, pasa y sigue llorando... Cuando el niño experimenta estos sentimientos, el niño necesita sí o sí de la compañía de un adulto, de la compañía especial que esté a su lado, siempre una persona a su costado, y eso es lo que pasó aquí en esta aula de tres añitos y una de nosotras está con el pequeño a su costado hasta que esté calmado. Y después, le preguntamos: “¿Cómo te sientes?”; y le hablábamos así y no contestaba... También ha habido pequeños en sí que cuando estaban enojados tiraban las sillas, movían la mesa, empezaban a dar manotazos a sus compañeros, también a nosotras... y a veces los pequeños tienen mucha fuerza cuando están enojados. Si nosotras hemos tenido moretones en las piernas, los brazos, en este caso con lo berrinches lo que hacíamos es básicamente calmarlo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No saben cómo expresar sus emociones</li> <li>• Han tenido dificultad en socializar</li> <li>• Presentan conductas agresivas</li> <li>• Apoyo del adulto en la regulación de emociones</li> </ul>

en retorno de la educación presencial post confinamiento.			Convivencia	Sí, lo considero importante. Bueno, respecto al retorno de la educación presencial, hemos estado dos años en la educación virtual y este año que hemos regresado y ha sido complicado para los niños también. Considero importante que los niños reconozcan e identifiquen sus emociones porque acá los niños van a estar en contacto con otros niños más; entonces, al conocerse ellos mismos y conocer sus emociones le va permitir una convivencia sana, que es lo que se desea ¿no? Al tener una convivencia adecuada con sus compañeros, él podrá realizar distintas actividades y, de igual manera él mismo ¿no? Que identifique cuando está molesto, cuando está feliz nos ayuda a nosotros como docentes el que ellos identifiquen para saber qué actividades o qué es lo que nosotros planteamos en el aula no son de su agrado y lo cual también se debe respetar.	Sí, sí es importante porque no solo el conocer ellos mismos lo pueden regular, sino que también pueden ver en los demás como ayuda. Yo he tenido varios casos que al inicio no reconocen sus propias emociones y estallaban nada más cuando estaban felices, tristes, enojados; pero con la ayuda de los papás, de los psicólogos, hemos ido trabajando durante todo el año, hasta que llegó un momento en el que ya no solo reconocen sus emociones sino el de los demás. Al ver que sus compañeros están enojados, están furiosos y quieren hacer algún berrinche, ellos mismos decían, “amigo, siéntate, cálmate”; entonces, ellos mismos también ya sabían que esas conductas, cuando tenemos alguna emoción así fuerte, lo que debo hacer es calmarme. Entonces, ellos mismos dicen, “no te preocupes, yo te voy a prestar eso”. Le daban palabras de ánimo, le daban consuelo cuando estaban triste y no paraban de llorar y esperar a que se calme y ellos iban a su amigo, “ya no llores”, “cálmate” y lo abrazaban, entonces desarrollaban sentimientos de afinidad entre ellos, ¿no?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propicia una convivencia sana</li> <li>• Reconocen sus emociones y la de los demás</li> </ul>
			Estrategias empleadas para el reconocimiento de emociones	Bueno, una de las estrategias que también hemos aplicado... por ejemplo, el de preguntarles, como muchas de los niños acá al momento de evidenciar sus emociones de mostrar qué es lo que sienten, simplemente lloraban, pero no sabíamos el porqué; entonces, una de las estrategias empleadas es el preguntarles o decirles, mira vamos a calmarlos y cuando ya calmábamos el llanto preguntarles “¿por qué?”, “¿por qué lloras?”, “¿qué pasó?”. Y ahí indicarles, cuando ellos se sientan así deben hablarnos, comunicarnos; entonces, otra estrategia sería calmarlos e indicarles que para cualquier situación ellos tienen que hablar; y también indicarles que cualquier situación que pase tiene solución, ¿no? Porque a veces ellos han hecho algunas cosas que capaz les da el temor de hablarnos y no expresan lo que sienten o hacen; entonces, nosotros les brindamos la confianza para que nos cuenten, para que cualquier cosa que les pase tiene solución, y lo primero que nos hablen, que nos hablen que su primera expresión ante cualquier situación no sea el llanto, sino que nos comuniquen lo que sienten a través de la palabra, del lenguaje oral...	Para que ellos mismos reconozcan sus emociones, eh empleamos cuentos, lo que son escenas recreativas, la televisión incluso. Poníamos de caritas sin sus rostros y ellos ponían la emoción “feliz” o “triste” cuando pasa una situación. Cuando yo me caigo, ¿cómo me sentiré? Y ellos en inglés: “happy”, “sad”, está “sad”. También cuando hacíamos juegos de las caritas, ¿quién tiene la carita más “happy”?, ¿quién tiene la carita más “sad”. Con ellos era todo juego básicamente para reconocer sus emociones, tanto de ellos como también de sus compañeritos. “¿Qué carita tendrá tu amiga? ¿Estará triste, enojado o feliz?” y ellos mencionaban, en ese tema, como un espejo iban ellos; como estaban sentados en dos filas se veían prácticamente unos con otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante preguntas a los niños</li> <li>• Juegos grupales</li> <li>• A través de imágenes</li> <li>• Cuentos</li> </ul>

