

Tesis_Montestruque Orbegoso

5%
Textos
sospechosos



4% Similitudes

< 1% similitudes entre comillas

< 1% entre las fuentes mencionadas

< 1% Idiomas no reconocidos

8% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Montestruque Orbegoso - Versión corregida.docx
ID del documento: 2b054767bee13af6fecf2df834fa1390c4fe7808
Tamaño del documento original: 858,62 kB

Depositante: María de los Ángeles Sánchez Trujillo
Fecha de depósito: 19/11/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 19/11/2025

Número de palabras: 32.346
Número de caracteres: 213.004

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo d... 10 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (445 palabras)
2	es.slideshare.net GUIA TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVAEN EDUCACIÓN IN... https://es.slideshare.net/slideshow/guia-tutoria-y-orientacion-educativaen-educacion-inicial-p...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (151 palabras)
3	doi.org https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012 2 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (79 palabras)
4	repositorio.unprg.edu.pe http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/20.500.12893/11370/4/Carrasco_Chaname_Luz_M... 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (77 palabras)
5	tesis.pucp.edu.pe https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GA... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (64 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.org.co http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v46n3/v46n3a04.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	doi.org La dimensión afectiva en la formación inicial docente (FID): concepcione... https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1553	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
3	repositorio.uladech.edu.pe https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/20.500.13032/18528/1/DESARROLLO_SOCIOEM...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
4	repositorio.utp.edu.co Relieve investigativo en educación y pedagogía en el Eje ... http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/12817/1/RELIEVE_INVESTIGATIVO_DIGIT...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)
5	hdl.handle.net Estrategias pedagógicas mediadas por TIC para la construcción ... https://hdl.handle.net/10819/13657	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (20 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- <https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858011.pdf>
- <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- https://fundacionkaleidos.org/wp-content/uploads/2022/05/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740070>

Puntos de interés

□ Bienvenidos al Repositorio ITS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FORTALECEN EL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑAS Y NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

PEDAGOGICAL STRATEGIES THAT STRENGTHEN THE TEACHER-STUDENT BOND AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN AGED 4 TO 6 IN A PRIVATE SCHOOL IN LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial

Autor

Loreana Mikaela Montestruque Orbegoso
<https://orcid.org/0009-0008-9778-4310>

Asesor

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Lima,



junio, 2025

[Captura de informe Compilatio]

DEDICATORIA

Agradezco a mi familia y amigos por el apoyo constante. A mis abuelos, quienes fueron y seguirán siendo docentes que inspiran. A mis colegas, por compartir conmigo sus conocimientos y dedicación. Y, sobre todo, gracias a mis estudiantes por enseñarme tanto de la vida.
Loreana Mikaela Montestruque Or

begoso

Resumen

La escuela constituye un espacio clave en el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, especialmente durante los primeros años de vida en los cuales se va formando la base de su bienestar emocional, social y cognitivo. La presente investigación hace énfasis en la importancia del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, y el rol de las y los docentes en este proceso. En este marco, indaga cómo a través de las prácticas pedagógicas basadas en la formación de vínculos afectivos positivos las y los docentes tienen la posibilidad de crear un entorno seguro y de confianza que permita desde una edad temprana un adecuado aprendizaje y desarrollo socioemocional. Para ello, el objetivo general del estudio fue conocer las características de las prácticas de las y los docentes del nivel inicial en función al desarrollo socioemocional y al vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Con el propósito de responder al objetivo de la investigación, el trabajo ha sido llevado a cabo bajo un corte cualitativo a partir de un estudio de casos y estructurado en cuatro capítulos que abarcan la revisión de conceptos, el diseño metodológico, los resultados, la discusión y las conclusiones.



A partir de ello, se obtuvo que las docentes buscaron fortalecer el desarrollo socioemocional a través de estrategias como la interacción, el diálogo, el juego, la promoción de la participación activa y la autonomía. No obstante, las participantes identificaron desafíos pendientes, tanto en la promoción del desarrollo socioemocional como en la construcción de vínculos, a partir de factores principalmente externos.

Palabras clave: prácticas pedagógicas;
vínculo docente-estudiante; desarrollo socioemocional;
aprendizaje socioemocional; educación inicial.

Abstract

School represents a fundamental environment for children's development and learning, particularly during the early stages of life, when the foundations for emotional, social, and cognitive well-being are established. This research highlights the importance of students' socioemotional development and the role of teachers in supporting this process. Within this framework, it explores how pedagogical practices centered on building positive emotional bonds enable teachers to create a safe and trusting environment that fosters effective learning and socioemotional growth from an early age. The aim of this study was to examine the characteristics of early childhood educators' practices related to socioemotional development and the teacher-student bond in a private school in Lima Metropolitana. To achieve the purpose of this research, a qualitative case study approach was adopted, and the study was organized into four chapters: the conceptual framework, the methodological design, the presentation of findings, and the discussion and conclusions. The findings indicate that teachers support socioemotional development through strategies such as interaction, dialogue, play, active participation, and the promotion of autonomy. However, they also reported ongoing challenges in fostering socioemotional skills and building relationships, mainly due to external factors.

Keywords: pedagogical strategies; teacher-student bond; socioemotional development; socioemotional learning; early childhood education.



ÍNDICE

Resumeniv

Abstractv

INTRODUCCIÓN11

Capítulo I:

15

Marco Conceptual15

1.1. Antecedentes de estudio15

1.



1.1. Investigaciones internacionales16

1.1.2. Investigaciones nacionales17

1.2.



es.slideshare.net | GUIA TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INICIAL.pdf

<https://es.slideshare.net/slideshow/guia-tutoria-y-orientacion-educativa-en-educacion-inicial-pdf/273748708>

Desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años19

1.2.1. Definición de desarrollo socioemocional20

1.2.2. Características del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años21

1.2.3. Importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de

4 a 6 años23

1.

2.4. Los vínculos y el rol del adulto en el desarrollo socioemocional de niñas y niños de 4 a 6 años25

1.3. Vínculo docente-estudiante en el nivel de educación inicial27

1.3.1. ¿Qué se entiende por vínculo docente-estudiante?28

1.3.2. Características base del vínculo docente-estudiante en educación inicial28

1.3.3. Importancia del vínculo docente-estudiante en educación inicial31

1.3.4. Factores que influyen en el vínculo docente-estudiante en educación inicial33

1.4. Prácticas pedagógicas en el nivel inicial35

1.4.1. Definición de prácticas pedagógicas36

1.4.2. Aspectos base de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial37

1.4.3. Estrategias en aula basadas en el vínculo



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en el nivel inicial39

1.4.4. Importancia de buenas prácticas pedagógicas que favorezcan el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional

en niñas y niños de 4 a 6 años44

CAPÍTULO II:46

DISEÑO METODOLÓGICO46

2.1. Tipo, nivel, diseño y método46

2.2. Categorías de estudio47

2.3. Participantes47

2.4. Técnicas e instrumentos50

2.5. Procedimiento50

CAPÍTULO III:52

RESULTADOS52

3.1. Sobre el



es.slideshare.net | GUIA TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INICIAL.pdf

<https://es.slideshare.net/slideshow/guia-tutoria-y-orientacion-educativa-en-educacion-inicial-pdf/273748708>

desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años52

3.1.1. Sobre la definición de desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años52

3.1.2. Sobre la importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años54

3.1.3. Sobre el rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de

4 a 6 años56

3.1.4. Sobre las propias prácticas y estrategias docentes que promueven el desarrollo socioemocional en inicial57

3.1.5. Sobre las herramientas que brinda la formación y práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial62

3.1.6. Sobre la institución educativa64

3.2. Sobre el vínculo entre docentes-estudiantes en el nivel de inicial67

3.2.1. Sobre el concepto de vínculos afectivos67

3.2.2. Sobre la importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años69

3.2.3. Sobre los vínculos afectivos en la práctica escolar72

3.2.4. Sobre los factores que influyen en el desarrollo de los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes en el nivel inicial76

3.2.5. Sobre las herramientas para desarrollar vínculos entre docentes y estudiantes de inicial78

3.2.6. Sobre la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes80

CAPÍTULO IV:82

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES82

4.1. Discusión82

4.2. Conclusiones86
4.3. Recomendaciones88
Referencias90
Anexos96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos personales y formación académica48
Tabla 2. Experiencia docente49
Tabla 3. Citas D7, D5 y D952
Tabla 4. Citas D4 y D1053
Tabla 5. Definición del



es.slideshare.net | GUIA TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVAEN EDUCACIÓN INICIAL.pdf
<https://es.slideshare.net/slideshow/guia-tutoria-y-orientacion-educativaen-educacion-inicial-pdf/273748708>

desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años54

Tabla 6. Citas D2, D4, D9 y D1055

Tabla 7. Importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de

4 a 6 años55

Tabla 8. Citas D5, D4, D1 y D756

Tabla 9. Citas D8, D5 y D1056

Tabla 10. Rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años57

Tabla 11. Citas D3, D4 y D557

Tabla 12. Citas D10, D2, D7 y D958

Tabla 13. Citas D2, D5, D8 y D959

Tabla 14. Citas D6 y D960

Tabla 15. Sobre las propias prácticas y estrategias docentes que promueven el desarrollo socioemocional en inicial61

Tabla 16. Citas D9, D1 y D762

Tabla 17. D4, D10 y D863

Tabla 18. Herramientas que brinda la formación y práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial63

Tabla 19. Citas D9, D6 y D264

Tabla 20. Citas D3, D1 y D864

Tabla 21. Citas D4, D5 y D865

Tabla 22. Citas D6, D7, D9 y D565

Tabla 23. La institución educativa66

Tabla 24. Citas D9 y D667

Tabla 25. Concepto de vínculo afectivo68

Tabla 26. Citas D1 y D1069

Tabla 27. Citas D5 y D1169

Tabla 28. Citas D2 y D1570

Tabla 29. Importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años71

Tabla 30. Citas D4, D5 y D872

Tabla 31. Citas D1, D5 y D973

Tabla 32. Citas D1 y D274

Tabla 33. Los vínculos afectivos en la práctica escolar75

Tabla 34. Citas D1, D10 y D776

Tabla 35. Cita D977

Tabla 36. Los factores que influyen en el desarrollo de los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes en el nivel inicial78

Tabla 37. Citas D2, D4, D8 y D979

Tabla 38. Sobre las herramientas para desarrollar vínculos entre docentes y estudiantes de inicial80

Tabla 39. Citas D2, D8, D3 y D481

Tabla 40. Sobre la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas96

Anexo B. Matriz de consistencia para investigaciones cualitativas98

Anexo C. Guía de entrevista semi estructurada99

Anexo D. Formatos de validación101

Anexo E. Protocolo de consentimiento informado105

INTRODUCCIÓN

[...] las emociones son las que guían a las personas [...], las que nos motivan a aprender y reaprender a lo largo de nuestras vidas, a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa y en un mundo más sustentable.

Casassus (2007)

La relevancia del desarrollo socioemocional para el ser humano está siendo reconocida de manera gradual en los diversos ámbitos sociales, donde se destaca la necesidad de fomentar un aprendizaje socioemocional desde edades tempranas. Tal como fundamenta Casassus (2007) en la cita anterior, el dominio emocional es aquello que guía a las personas a través de los años; y es la base de todo aprendizaje y de las relaciones con los demás y con el entorno.

En el plano internacional, diversas investigaciones destacan la importancia de fomentar el desarrollo social y emocional desde una etapa temprana, pues durante este período, se establecen las bases fundamentales para el bienestar social, emocional y cognitivo. Así, durante la primera infancia, niñas y niños van aprendiendo a regular sus emociones, socializar y construir su identidad en base a la experiencia, el juego y la imitación. En este proceso, los adultos significativos con quienes construyen sus primeros vínculos, tales como sus padres, cuidadores y docentes, tienen un papel determinante en la percepción y comprensión del entorno, ya que influyen en el desarrollo de sus competencias para crecer y convivir con otros (Casassus, 2006; Moraga Rojas, 2015). Desde esta perspectiva, la familia y la escuela se consolidan como los principales entornos de desarrollo socioemocional en esta etapa.

Sin embargo, la literatura internacional también advierte que, en el contexto educativo, persisten factores que limitan la implementación de un enfoque integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas. Uno de estos factores parte del mismo sistema, en tanto predomina la priorización de los contenidos académicos, las evaluaciones estandarizadas y las altas calificaciones, y se deja en un segundo plano el bienestar socioemocional de las y los estudiantes (Casassus,



2006; Huerta Rivero, 2019; Larrañaga, 2012; Moraga Rojas, 2015). Al respecto,

Pérez Escoda y Filella Guiu (2019) señalan que el desarrollo de competencias emocionales en los sistemas educativos de diversos países continúa ausente o se limita a programas temporales y aislados. Este vacío en el sistema educativo se agrava con las deficiencias que aún persisten en la formación docente con relación a competencias socioemocionales (Casassus, 2006; Moraga Rojas, 2015).

En el marco peruano, el Ministerio de Educación [Minedu] (2016a) resalta la relevancia de reconocer y valorar la labor docente como modelo en la expresión y regulación de emociones, dado que las y los maestros pueden fomentar relaciones saludables y contribuir al establecimiento de las bases para una convivencia armónica en sociedad.



Desde esta perspectiva, el trabajo docente trasciende la transmisión de conocimientos, pues incide no solo en el desempeño académico, sino también en el bienestar emocional y social. Esta mirada integral de la educación resulta imprescindible en un contexto como el peruano, caracterizado por un clima de violencia cotidiana que constituye un factor de riesgo para la salud y el desarrollo infantil (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2019).

No obstante, la práctica dista aún de este enfoque. La aún insuficiente atención al desarrollo integral en la educación inicial se refleja en interacciones y prácticas pedagógicas inadecuadas, donde todavía prevalece la violencia física y verbal como forma disciplinaria (Fry et al., 2021). En esa línea, un estudio en Lima evidenció que la falta de competencias socioemocionales en docentes puede derivar en el uso de métodos disciplinarios negativos —como castigos, humillaciones o gritos— con efectos adversos en el desarrollo socioemocional e integral de las y los estudiantes (Pazos Polo y Sánchez Trujillo,



2021).



Asimismo, Valdiviezo Gaínza (2011),

quien analiza los desafíos de la educación inicial en el Perú, advierte que la violencia escolar (o doméstica) genera estados emocionales negativos —inseguridad, angustia y temor— que afectan directamente el desarrollo infantil. La autora enfatiza que promover climas de aula basados en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento, en donde se promueva la interacción y participación, resulta fundamental para favorecer el desarrollo socioemocional, lo que exige compromiso institucional, formación docente pertinente y metodologías que prioricen el descubrimiento, la creatividad, la toma de decisiones.

Este panorama evidencia que, tanto a nivel internacional como en el contexto peruano, persiste el desafío de avanzar hacia una educación respetuosa y centrada en las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes. En esta tarea, resulta clave promover prácticas docentes que prioricen el desarrollo socioemocional en la infancia, reconociendo su relevancia para la formación integral, tanto a nivel individual como colectivo. Al respecto, se sostiene que el fortalecimiento de este ámbito desde la escuela contribuye a formar ciudadanos íntegros, favorece la salud física y mental y potencia la preparación para el desempeño académico y la vida (Moraga Rojas, 2015; Thompson y Virmani, 2012;



tesis.pucp.edu.pe

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/20.500.12404/12158/1/MONESTRUQUE_ORBEGOSO_BURNOUT_Y_AFRONTAMIENTO_EN_DOCENTES_DE_UNA_ESCUELA_DE_NIVEL_SOCIOECONOMICO_MEDIO_BAJO.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

[Unesco],

2021).

En consecuencia, brindar un mayor énfasis al desarrollo socioemocional desde los primeros años tendría un impacto significativo en el bienestar personal y social.

En este marco, la presente investigación tiene como objetivo general conocer las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.



De acuerdo con lo anterior, se formula la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana? Para responder a esta interrogante, se plantean tres objetivos específicos: explorar los saberes y las concepciones de las docentes de la institución sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años; indagar en los saberes y las concepciones de las docentes de la institución respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial; identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de la institución que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial.

Este trabajo es relevante para el campo de la educación, tanto a nivel teórico como práctico. En este sentido, aporta a la comprensión del desarrollo socioemocional en la primera infancia desde la mirada de las docentes, un tema todavía poco estudiado, y contribuye a vincular la práctica educativa con dicho desarrollo. En el contexto peruano, la producción académica sobre el desarrollo socioemocional en el nivel inicial es particularmente limitada, con escasas investigaciones y evidencias sistemáticas, lo que resalta la pertinencia y el valor del presente estudio.

A su vez, este trabajo adquiere especial significado para la institución participante, pues permite conocer y comprender las prácticas docentes del nivel inicial en torno al vínculo afectivo y al desarrollo socioemocional. Desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, la investigación profundizó en las experiencias de las protagonistas (Hernández Sampieri et al., 2014), lo que hizo posible descubrir una realidad particular y, a partir de ello, sugerir estrategias y brindar orientaciones que contribuyan a seguir potenciando prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Así pues, mediante la revisión de experiencias reales, se busca sensibilizar a las escuelas y docentes en torno a la importancia de abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo emocional, de manera que se reconozcan la relevancia de los vínculos afectivos en el aula y las prácticas pedagógicas que los favorezcan. Lo expuesto será únicamente posible si partimos desde una mirada donde las niñas y los niños sean identificados como personas integrales, con derechos y necesidades únicas, y con capacidad para crecer y desenvolverse en su entorno.

El estudio se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo corresponde al marco conceptual y está dividido en cuatro subcapítulos: desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años; vínculo docente-estudiante en el nivel de educación inicial; prácticas pedagógicas en el nivel de educación inicial; antecedentes de estudio. El segundo capítulo expone el diseño metodológico; se detallan las características del estudio, las categorías de análisis, la información sobre los participantes y el procedimiento seguido. En el tercer capítulo, se presentan los resultados obtenidos. Finalmente, en el cuarto capítulo, se desarrolla la discusión, se exponen las conclusiones del estudio y se presentan las recomendaciones.

Capítulo I:

Marco Conceptual

Las aulas de inicial desempeñan un papel esencial como espacios únicos de aprendizaje socioemocional, donde niñas y niños inician su proceso de socialización más allá del entorno familiar. Las experiencias tempranas que viven en este ambiente educativo contribuyen a sentar las bases para su desarrollo integral y bienestar futuro en relación con las interacciones que se establecen en el día a día.

De acuerdo con lo anterior, el presente apartado presenta los antecedentes de estudio a nivel internacional y nacional, para luego profundizar en las características del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años, considerando su relevancia y el rol de los vínculos afectivos en este proceso. A partir de ello, expone el concepto de vínculo en el ámbito educativo, específicamente, aquel que se genera entre docentes y estudiantes. Asimismo, explora la relación entre el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años para resaltar la importancia de las buenas prácticas pedagógicas que los favorecen.

1.1. Antecedentes de estudio

El desarrollo socioemocional en la primera infancia ha cobrado mayor relevancia en la última década dentro del campo educativo, debido a su influencia directa en el aprendizaje y en el desarrollo integral de las personas.



En este contexto, múltiples estudios a nivel mundial han investigado las prácticas pedagógicas vinculadas a este ámbito, así como la importancia de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes en los distintos niveles educativos.

A continuación, se presentan diversas publicaciones destacadas a nivel internacional y nacional que abarcan al menos dos de las categorías que son objeto de estudio en la presente investigación, en el contexto de la primera infancia o la niñez.

1.1.1. Investigaciones internacionales

En el ámbito internacional, Reeves y Le Mare (2017) desarrollaron un estudio cualitativo exploratorio con la participación de tres docentes de tres escuelas públicas de educación primaria en Canadá. El objetivo fue investigar las experiencias y creencias docentes sobre apego y pedagogía relacional, para lo cual se realizaron entrevistas antes y después de la aplicación, y discusiones guiadas durante un año escolar; además, se brindaron diarios personales para documentar la experiencia.



Al finalizar el estudio, se hallaron diversos temas claves: las dudas respecto a la implementación de la pedagogía relacional; el creciente compromiso con la construcción de relaciones afectivas en el aula, las oportunidades exitosas y fallidas; la frustración y la percepción de la falta de apoyo a nivel institucional. Las autoras concluyeron que la perspectiva relacional debe abordar todo el currículo y que no es necesario incluir elementos adicionales para cubrir la educación socioemocional, pues basta con formar docentes que fomenten el desarrollo socioemocional y académico positivo desde las relaciones interpersonales.

Por su parte, en Nueva Zelanda, McLaughlin et al. (2017) buscaron identificar y describir estrategias pedagógicas que promuevan la competencia socioemocional en niñas y niños. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo y se emplearon tres técnicas diferentes: la observación, la entrevista y los cuestionarios, con el propósito de identificar y validar diversas prácticas efectivas. De este modo, se evidenció que, respecto al área de educación social y emocional, algunas de las estrategias más valoradas se referían a la alfabetización emocional, la resolución de problemas sociales, las técnicas de autorregulación, el desarrollo de habilidades sociales y amistades, y la prevención y el abordaje de comportamientos desafiantes. Las autoras subrayaron la importancia de que estas estrategias se desarrollen en un entorno de relaciones de apoyo, receptivas e intencionalmente pedagógicas, que respondan a las características individuales de las niñas y niños, su contexto cultural y su etapa de desarrollo. Además, remarcan que los primeros cinco años de vida son fundamentales para sentar las bases de las competencias socioemocionales.

En el contexto asiático, específicamente en Pakistán, Babar et al. (2024) realizaron un estudio cuantitativo descriptivo en escuelas privadas de Rawalpindi, con el objetivo de analizar la relación entre las prácticas pedagógicas en educación inicial y el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. De esta manera, se evaluaron 40 docentes de diversas instituciones privadas identificando una correlación positiva significativa entre diversas estrategias y el componente socioemocional. Así, por ejemplo, se obtuvo que las rutinas, las transiciones, las conversaciones significativas, la promoción de la participación y la enseñanza directa de habilidades sociales y emocionales se asocian con mejoras en la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y las habilidades interpersonales. A partir de los hallazgos, los autores recomiendan la promoción del desarrollo socioemocional en estudiantes, la atención en el desarrollo mental y físico, el desarrollo de vínculos, la confianza entre docente-estudiante y el apoyo constante a nivel psicológico para estudiantes y docentes.

En América Latina, también se han desarrollado investigaciones relevantes relacionadas a las prácticas pedagógicas, el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial. En Colombia, Betancourth et al. (2017) analizaron las relaciones entre docentes y estudiantes en preescolar mediante el uso de la herramienta CLASS de Pianta en un estudio cualitativo de caso único. Se evaluó si la práctica coincidía con el discurso de la docente a través de observaciones en distintos momentos del año escolar y una entrevista. Después de ello, se hallaron diversas inconsistencias entre el discurso de la docente, que valoraba el afecto como fundamental en la formación de estudiantes; sin embargo, la práctica en el aula no reflejaba dicha concepción. Asimismo, se observó que, durante la clase, se antepuso el componente cognitivo al afectivo, centrándose en los contenidos a trabajar con sus estudiantes. A manera de conclusión, se destacó la necesidad de mayor coherencia entre las creencias y las prácticas docentes, especialmente en lo que respecta al desarrollo socioemocional en la educación inicial.

1.1.2. Investigaciones nacionales

En el contexto peruano existen diversos documentos oficiales del Minedu que ofrecen una guía con estrategias para el soporte socioemocional de las y los estudiantes, algunos de los cuales se enfocan en la interacción docente-estudiante (Minedu, 2016a, 2019a, 2019b). No obstante, resultan aún escasas las investigaciones académicas que abordan las diversas categorías del presente trabajo de investigación. A continuación, se explican algunos estudios con relevancia en el contexto de la educación inicial.

En Chimbote, Gutiérrez Odicio (2020) estudió el nivel en que las y los docentes utilizan estrategias orientadas al desarrollo socioemocional de sus estudiantes en el nivel inicial. Esta investigación cuantitativa a nivel descriptivo contó con una muestra de 20 docentes, donde el 55 % mostró un nivel bajo en cuanto al uso de estas estrategias y el 45 % un nivel medio.

Entre otros resultados, también se obtuvo que el 65 % de las y los docentes participantes se encontraban en un nivel bajo y 35 % en un nivel medio respecto a la dimensión de desarrollo personal y social. Esto último evidenció el nivel de uso de herramientas apropiadas para el desarrollo personal y social de sus estudiantes. En consecuencia, la autora sugirió la necesidad de fortalecer las competencias docentes con el propósito de mejorar el bienestar tanto social como emocional de niñas y niños.

En Lima, en el distrito de San Martín de Porres, Soberón (2021) buscó determinar cómo se produce la interacción docente-niña y docente-niño en aulas de aprendizaje del segundo ciclo de educación inicial. Se enfocó en las dimensiones de apoyo emocional y apoyo pedagógico y, a través de un estudio cuantitativo descriptivo, descubrió que las docentes de la muestra sí establecían interacciones afectivas positivas con sus estudiantes al momento de saludarlos y despedirse, así como en el trato respetuoso y afectivo durante la jornada escolar. Asimismo, fue a través de la interacción que se fomentó la participación activa de niñas y niños, lo que evidenció la importancia de esta.

Por su lado, en el contexto de la pandemia por covid-19, De la Cruz (2021) reconoció al



tesis.pucp.edu.pe

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCÍA_JENNIFER_KORALL\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCÍA_JENNIFER_KORALL(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

docente como mediador del desarrollo socioemocional a través de la educación a distancia en niñas y niños de 3 años

en una institución educativa pública del Cercado de Lima. Esta investigación cualitativa mostró, mediante un estudio de casos, el rol fundamental de las y los docentes respecto al desarrollo socioemocional de sus estudiantes a través de estrategias como el establecimiento de rutinas, la comunicación constante y la adaptación de actividades al contexto virtual.



Asimismo, entre las necesidades que se identificaron, destacó el fortalecimiento de la formación docente en competencias socioemocionales, así como el uso de herramientas digitales que faciliten la interacción con sus estudiantes.

Por otra parte, Ayala (2024) pretendió diseñar y aplicar una estrategia pedagógica que mejore las habilidades socioemocionales de niñas y niños en una institución educativa de Huacho. A través de un estudio cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, logró intervenir en una muestra de 60 estudiantes y cuatro docentes a partir de un diagnóstico inicial que revelaba la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional en estudiantes, así como el aprendizaje colaborativo y la motivación afectiva.

El autor propuso diversas estrategias pedagógicas a partir de talleres para docentes y estrategias en aula para estudiantes en donde se integran de manera lúdica, la expresión y el movimiento. El análisis final logró evidenciar una mejora en las habilidades socioemocionales de niñas y niños sobre las áreas abordadas. Finalmente, Barrientos y Huarcaya (2024) realizaron un estudio que tuvo como objetivo principal analizar el nivel de interacción en el salón de clases entre docentes y estudiantes en el nivel inicial de una red educativa en Huancavelica. La metodología respondió a un enfoque cuantitativo a nivel descriptivo y se contó con la participación de 11 docentes de educación inicial y 100 estudiantes. A través de una guía de observación, se tuvo que la interacción de niñas y niños de 3, 4 y 5 años con sus docentes se mostró baja en un 57,1 %, 44,7 % y 48,8 % respectivamente. Esto evidenció una limitación a nivel de comunicación, relación y participación activa entre ambos agentes educativos. Además, reflejó una relación afectiva poco cercana, que impacta de forma directa en la generación un ambiente de confianza y seguridad; ello tendría una repercusión negativa a nivel de oportunidades de aprendizaje. En suma, la revisión de investigaciones tanto internacionales como nacionales evidencia un creciente interés por fortalecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia a través de prácticas pedagógicas adecuadas para el desarrollo de los vínculos afectivos significativos entre docentes y estudiantes. No obstante, aún persisten desafíos importantes, como el fortalecimiento de la formación en competencias socioemocionales en docentes, la necesidad de coherencia entre discurso y práctica, y la construcción de entornos educativos que prioricen el bienestar integral de niñas y niños.

1.2. Desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

El desarrollo socioemocional constituye uno de los principales aspectos que sirven de base para el bienestar y el desarrollo integral de la persona y de la sociedad; enfocarse en él, durante los primeros años de vida, resulta fundamental, pues es la etapa en donde niñas y niños empiezan a construir su identidad y a relacionarse con el mundo.

Para Papalia y Martorell (2017), una característica resaltante de la dimensión socioemocional durante los 4 y 6 años es que niñas y niños experimentan una mayor gestión de las emociones y conductas, así como un creciente interés por los otros. En consecuencia, el desarrollo de estas nuevas herramientas permitiría una mayor adecuación a situaciones y ambientes novedosos. Esto se vería reflejado, por ejemplo, en el proceso de adaptación de niñas y niños que, alrededor de los 4 años asisten por primera vez a un espacio de cuidado y formación fuera del hogar, y enfrentan desafíos como la separación de sus cuidadores primarios, la adaptación a nuevos espacios y la interacción con otros pares y adultos.

En línea con el ejemplo señalado, el desarrollo de las habilidades socioemocionales supera las experiencias específicas, pues estaría relacionado a la capacidad para afrontar diversos retos que aparecen en la cotidianidad, lo cual repercute directamente sobre el bienestar y el desarrollo de niñas y niños. Debido a su relevancia y con el fin de lograr una mayor comprensión del concepto, se expone a continuación una definición global de desarrollo socioemocional, para luego explorar las características específicas del mismo en niñas y niños de 4 a 6 años.

1.2.1. Definición de desarrollo socioemocional

El ser humano se desarrolla a lo largo de la vida a través de un proceso complejo en donde confluyen variables genéticas, culturales y ambientales que, durante la interacción con la persona, producen cambios en diversas áreas de su desarrollo (Papalia y Martorell, 2017). En este camino, inicia el reconocimiento y comprensión de las emociones propias y de otros; a la par, se adquieren habilidades vinculadas a la construcción de relaciones con los demás, bajo lo que se denomina desarrollo socioemocional (Berger et al., 2014).

Este ámbito en la vida de la persona se asocia a habilidades cognitivas, sociales y emocionales, como la resolución de problemas, la cooperación, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de metas. Todas ellas permiten al ser humano responder a un entorno dinámico y enfrentar situaciones retadoras de manera efectiva; al mismo tiempo, promueven su adaptación a la sociedad actual y una convivencia positiva con los demás (Arias et al.



, 2020; Diehl y Gómez, 2020; Fundación CAP,

2020).

En este sentido, el concepto de desarrollo socioemocional se entiende desde la adquisición y el desarrollo de las habilidades que lo caracterizan y que, a lo largo de los años, han sido vinculadas a conceptos como la inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983, como se citó en Unesco, 2021). Al respecto, Goleman (1996) utiliza una variedad de habilidades interpersonales e intrapersonales, como la conciencia de las propias emociones, la comprensión de los sentimientos de los demás, la tolerancia hacia presiones y frustraciones, la capacidad para trabajar en equipo, la empatía y la apertura a la diversidad, cooperación y resiliencia, para definir lo que se conoce como inteligencia emocional; concepto íntimamente ligado al desarrollo y aprendizaje socioemocional.

Finalmente, el desarrollo de las habilidades que enmarca la inteligencia emocional se produce a medida que la persona crece e interactúa con su ambiente; en consecuencia, el entorno cobra especial relevancia en este proceso. Asimismo, este ámbito de la persona cambia a lo largo de los años en cuanto a diversidad y complejidad, lo que refleja la individualidad de cada uno.

1.2.2. Características del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años



A partir de lo anterior, se puede entender que el desarrollo socioemocional adquiere características únicas a lo largo de la vida; el desarrollo socioemocional de una niña o niño de 4 años será diferente al de un adolescente o un adulto. Incluso entre niños de la misma edad, este desarrollo puede variar significativamente, lo que pone de manifiesto la singularidad de cada ser humano.

De este modo, el desarrollo socioemocional se construye de manera única a medida que el ser humano interactúa con su entorno, y adquiere habilidades y capacidades vinculadas a aspectos del pensamiento, la comunicación y otras áreas fundamentales.

Aunque este desarrollo varía a nivel individual, existen características generales que pueden tomarse como referencia, ya que están estrechamente relacionadas con el crecimiento, la maduración neurobiológica y las particularidades de esta etapa de la vida.

Así, entre los 4 y 6 años, periodo que Papalia y Martorell (2017) enmarcan dentro de la niñez temprana (3 a 6 años), se forman bases importantes en el desarrollo socioemocional esenciales para el presente y los años posteriores. Este proceso tendrá un impacto en el autoconcepto y la identidad de niñas y niños, a medida que crece la independencia, la iniciativa y el autocontrol.

En estos años aumenta la capacidad para comprender, expresar y regular las emociones, y, por consiguiente, su propia conducta. Las niñas y los niños entre 4 a 6 años toman conciencia de la capacidad para sentir más de una emoción a la vez y tienden a reconocer de manera paulatina emociones dirigidas hacia el yo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo. Por su lado, el desarrollo del lenguaje posibilita la verbalización de las emociones y la cada vez más compleja capacidad cognoscitiva permite reconocer de forma progresiva las situaciones que las producen, comprender múltiples aspectos de una misma situación, imaginar cómo se sienten los demás y distanciarse gradualmente del egocentrismo (Papalia y Martorell, 2017).

En esta etapa, la familia sigue teniendo un rol esencial; sin embargo, ahora cobra relevancia la relación con sus pares, que surge, principalmente, a través del juego, movimiento y la interacción. Niñas y niños adquieren nuevos aprendizajes que les permiten un sano desarrollo y los prepara para desenvolverse en la sociedad. Con la aparición de la función simbólica, el juego se torna más social, invita a niñas y niños a jugar juntos, colaborar y crear mientras exploran diversos roles que reflejan su capacidad imaginativa (Papalia y Martorell, 2017). La interacción abre la posibilidad de desarrollar habilidades como el seguimiento de instrucciones, la búsqueda de soluciones, la cooperación, la espera de turnos e incluso la empatía; de esta manera, se forman las primeras relaciones de amistad (The Early Childhood Direction Center, 2009). Los cambios en el desarrollo se reflejan en el aprendizaje de valores y normas, lo cual se enlaza con la creciente conciencia sobre las consecuencias de las conductas y cómo estas se encuentran relacionadas a las emociones (Papalia y Martorell, 2017; Thompson y Virmani, 2012).

En este sentido, la progresiva toma de conciencia sobre las acciones y emociones propias, el desarrollo de emociones dirigidas hacia el yo y la creciente interacción con otros enriquecen su forma de ser y estar en el mundo; además, les permite regular su conducta en espacios sociales y adaptarse a nuevos contextos. En ese marco, el juego será una vía para aprender y comprender su entorno, ya que surgen diversas situaciones y emociones que posibilitan que niñas y niños desplieguen sus habilidades socioemocionales en un espacio seguro. Esto sin duda constituye una de las razones por las que el juego es relevante en el ámbito educativo, especialmente en el nivel inicial.

1.2.3. Importancia del



stacan su importancia en la formación del autoconcepto, la construcción de la identidad, el establecimiento de relaciones de amistad y la adaptación a nuevos contextos. Tanto el bienestar emocional como las competencias sociales, en conjunto con las habilidades cognitivas, constituyen pilares fundamentales para el desarrollo integral del individuo, pues funcionan como pieza clave que permite al ser humano alcanzar una vida plena, y participar de manera activa y efectiva en su entorno y sociedad.

Por ello, no es sorprendente que los logros individuales y comunitarios se asocien frecuentemente con un adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales (Agencia de Calidad de la Educación,



2022; Diehl y Gómez, 2020; García y Weiss, 2016; National Scientific Council on the Developing Child,

2007).

En concordancia con lo anterior y con el propósito de profundizar en su impacto sobre la persona, se identifica que el desarrollo socioemocional en niñas y niños en edad preescolar brinda un medio para desarrollar un sentido de sí mismos que alimenta su autoconcepto, autoestima e identidad. La adquisición de habilidades socioemocionales les permite conocerse, ganar mayor confianza en sí mismo y, simultáneamente, alimenta su capacidad para resolver conflictos y alcanzar metas; de esta manera, prepara a niñas y niños para afrontar los diversos retos que se les presentan en su día a día en diversos ámbitos (Fundación CAP, 2020; Lagos Pérez et al., 2016).

Asimismo, el aprendizaje a nivel social y emocional promueve el interés por los otros y la construcción de relaciones positivas con sus pares y con adultos. Esto se refleja, primero, en sus interacciones con sus cuidadores y familiares, y, posteriormente, se traslada a otros entornos sociales, como la escuela. El creciente interés por los demás y las nuevas experiencias que se puedan proporcionar favorecen a que niñas y niños comprendan mejor sus propias emociones y conductas, y también las de los demás; asimismo, genera que comiencen a establecer relaciones satisfactorias con otros y respondan a normas sociales, orientadas al bienestar común (Diehl y Gómez,



2020; The Early Childhood Direction Center,

2009). En el nivel inicial, esto se observa, por ejemplo, en conductas cooperativas y de apoyo, así como en el respeto de las diferencias y la creciente consciencia sobre la repercusión de las propias acciones en los demás.

Todas estas herramientas son importantes en su presente y a largo plazo, porque impactan sobre sus decisiones y conductas, las cuales se verán reflejadas en su juventud y adultez (Diehl y Gómez, 2020). Por ello, se ha asociado el desarrollo socioemocional a una mayor adaptación, al éxito en el nivel académico, a la mayor productividad, a mejores indicadores de salud, al bienestar general y a la participación en sociedad (Agencia de Calidad de la Educación, 2022; Fundación CAP, 2020; García y Weiss, 2016).

En el marco de la práctica pedagógica, se observa que considerar las emociones de niñas y niños durante el proceso de aprendizaje y fomentar un clima de aula que estimule la seguridad, confianza y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje permite que las y los estudiantes logren adaptarse con mayor facilidad a su entorno y participen activamente en su educación. Las habilidades adquiridas a lo largo de este proceso, como la autorregulación, el manejo de desafíos y el autoconcepto positivo, les permiten enfrentar con éxito las nuevas demandas que plantea la escuela y, más adelante, la vida académica, laboral e incluso las relaciones interpersonales (Diehl y Gómez, 2020).

En esta línea, autores como Diehl y Gómez (2020) señalan que es una necesidad que niñas y niños puedan desde preescolar aprender y adquirir herramientas que les permitan “gestionar sus emociones, y tomar decisiones responsables relacionadas con la salud y el bienestar propios y de los demás para tener una vida gratificante, así como relaciones satisfactorias” (p.4). Esto quiere decir que el impacto de la promoción temprana de habilidades sociales y emocionales se magnifica en tanto brinda herramientas que permiten prevenir situaciones adversas y de riesgo; es decir, actúa como un factor protector de la salud mental, que permite lograr mayor bienestar en la persona y su entorno.

El impacto positivo que genera la promoción del aprendizaje y del desarrollo socioemocional solo resultará posible si se cuentan con las oportunidades para ello; por tal motivo, los adultos que forman parte del sistema en el cual se desenvuelve cada niña o niño juegan un rol primordial. Es sobre todo durante los primeros años de vida que los adultos significativos tienen la función de modelar habilidades socioemocionales y conductas, y promover relaciones positivas (Diehl y Gómez, 2020). Las niñas y los niños no solo aprenden a imitar conductas de los adultos, ya sean padres, cuidadores o docentes, sino también formas de pensar y describirse a sí mismos, a partir de cómo son percibidos y de la manera en que les hablan e interactúan con ellas y ellos (Thompson y Virmani, 2012)

1.2.4. Los vínculos y el rol del adulto en el desarrollo socioemocional de niñas y niños de 4 a 6 años

Si bien los seres humanos nacen con la capacidad emocional y relacional, su adecuado desarrollo dependerá en gran medida de cómo se produce la interacción entre las características propias de la persona y su entorno. Así pues, niñas y niños se desarrollan a partir de factores internos y de las oportunidades que les brinda el medio, el cual puede posibilitar o limitar la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la vida de forma íntegra (Armstrong et al., 2012). En esta conceptualización, se comprende el entorno a nivel físico y afectivo; no obstante, este último tiene un impacto fundamental en el desarrollo psicológico y emocional de las y los menores.

De esta manera, las personas podrán empezar a desarrollarse plenamente desde un inicio de la vida, es decir, podrán satisfacer sus necesidades básicas y crecer en un entorno seguro y contenedor que les permita establecer experiencias y vínculos significativos (Armstrong et al., 2012). A diferencia de las interacciones temporales, los vínculos hacen referencia a una relación única y duradera entre dos personas, que implica un involucramiento afectivo, que proporciona seguridad y posibilita el desarrollo y la autonomía (Horno Goicochea, 2008). Es en este intercambio, inicialmente con adultos cuidadores, donde se genera la progresión en el desarrollo socioemocional, a través del cual las y los bebés integran su cuerpo y su psiquismo; así, se logra gradualmente la diferenciación con el otro y el entorno (Nin Márquez, 2015).

Los vínculos iniciales sientan los cimientos para el desarrollo en todos los ámbitos de la vida de la persona. Sobre ello, Ainsworth y Bowlby (1991) señalan que, a través de las experiencias tempranas con los cuidadores primarios, las niñas y los niños conforman su personalidad y sus modelos de apego.



Este vínculo especial de apego guarda ciertas características únicas que tendrían una influencia en la seguridad para explorar y regularse en diversos contextos (Ainsworth y Bowlby, 1991; Tuttle, 2009).

Al respecto, Lecannelier (2023) coincide en que estos vínculos con adultos estables y continuos en la vida de las y los infantes les brindan seguridad, protección y contención. Asimismo, destaca que, en situaciones de peligro y estrés, la experiencia de seguridad emocional proporcionada por estas personas significativas actuaría como base organizadora para el desarrollo y la adaptación desde los primeros años de vida.

A medida que pasan los años, las relaciones vinculares dejan de ser exclusivas del ámbito familiar y se expanden hacia espacios fuera del hogar. Tanto las relaciones que se originan dentro del hogar como aquellas en otros espacios como la escuela tienen un impacto a nivel del funcionamiento cerebral de la persona, porque crean conexiones neuronales que tendrán repercusión en su desempeño actual y futuro (Diehl y Gómez, 2020). Así, durante toda la infancia y adolescencia, el adulto continúa proporcionando un modelo afectivo y cognitivo de referencia, cuyo rol central se encuentra en la contención y regulación emocional, así como en la imagen que construyen de sí mismos. Simultáneamente, se brindan modelos de relaciones que promueven la construcción de vínculos y que impactan en el bienestar de la persona, por lo que se buscan que estos tengan como características la seguridad básica afectiva y el crecimiento personal y social (Horno Goicochea, 2008).

El valor que se le otorga a esta evidencia dentro de las escuelas está aún pendiente en el sistema educativo actual. Resulta necesario comprender que no basta con proporcionar infraestructura y materiales estimulantes, sino que es crucial crear un entorno seguro y de confianza que permita a los niños y las niñas desarrollarse plenamente. Para lograrlo, es fundamental reconocer la relevancia del factor humano y el valor de los vínculos afectivos. Así, las escuelas y docentes deben ir más allá de la enseñanza de contenidos académicos, en otras palabras, deben comprender el rol fundamental que desempeñan las y los docentes como modelos afectivos y cognitivos para sus estudiantes.

Sobre ello, Diehl y Gómez (2020) insisten en que, durante la interacción con las niñas y niños, los adultos manifiestan patrones de comportamiento de manera consciente e inconsciente. En este proceso, enseñan habilidades para reconocer y regular emociones y conductas, así como para responder a diversos contextos sociales; del mismo modo, modelan tanto conductas como actitudes hacia sí mismo y los demás. Para ello, se toman en cuenta los diversos factores que pueden influir en la interacción; por ejemplo, la manera en que los adultos se dirigen a las niñas y los niños, la disponibilidad emocional de los mismos, el involucramiento en su crecimiento y desarrollo, el nivel de estructura dentro del espacio y en qué medida este espacio físico afectivo resulta proveedor de seguridad emocional y oportunidades de desarrollo.

En tal sentido, las experiencias de relaciones positivas y negativas con adultos tienen un impacto en las niñas y los niños. Al respecto, Horno Goicochea (2008) señala que los vínculos afectivos dejan huellas que modifican su forma de percibir y actuar en la vida, las cuales pueden tener una carga negativa o proporcionar un modelo positivo y protector. En otras palabras, las relaciones positivas suelen favorecer conductas positivas, mientras que aquellas teñidas de falta de calidez y afecto se relacionan con la presencia de características como

agresividad en las y los menores (Papalia y Martorell, 2017).

El papel fundamental que cumplen los adultos en el desarrollo socioemocional de niñas y niños a partir de los vínculos que construyen y las interacciones cotidianas con las y los menores evidencia la necesidad de prestar atención a su capacidad socioemocional, que abarca, por ejemplo, sus actitudes, su estabilidad emocional y su capacidad responsiva (Diehl y Gómez, 2020; Horno Goicochea, 2008). Dicho de otro modo, es necesario analizar cómo se refleja la capacidad emocional de padres, cuidadores y docentes en las interacciones que mantienen con las niñas y niños, pues resulta indispensable que los entornos sociales en donde se desarrollan niñas y niños, como el hogar y la escuela, sean seguros y contenedores, y que generen experiencias que promuevan el bienestar de las y los menores.

1.3. Vínculo docente-estudiante en el nivel de educación inicial

Como se ha señalado en el apartado anterior, el desarrollo socioemocional se produce fundamentalmente a través de los vínculos afectivos con los otros significativos. En un primer momento, estos vínculos resultan exclusivos del sistema familiar cercano, pero luego se desarrollan en otros espacios, cuando la niña o el niño comienza a relacionarse e interactuar con otras personas fuera del hogar.

De este modo, los vínculos afectivos se construyen dentro de las escuelas, donde niñas y niños pasan gran parte del tiempo y donde la figura de las y los docentes cobra un rol esencial (Gallardo Fernández, 2015). La escuela representa múltiples oportunidades de socialización, pues proporciona un espacio de encuentro con otras niñas y otros niños, así como docentes y miembros de la comunidad educativa; ello se refleja en el clima social escolar (Milicic et al., 2020). Las y los estudiantes interactúan con estas personas directa o indirectamente a lo largo de cada jornada; no obstante, solo con algunos de ellos logran establecer vínculos afectivos significativos. Esto se debe a que algunas interacciones poseen características únicas y se cultivan de manera sostenida en el tiempo.

De acuerdo con lo señalado, este apartado presenta el concepto vínculo docente-estudiante, así como sus características. Seguidamente, se expone la relación e importancia de los vínculos y el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años. Para finalizar, se exploran aquellos factores que promueven o limitan su desarrollo.

1.3.1. ¿Qué se entiende por vínculo docente-estudiante?

En el marco de las relaciones que se establecen dentro del contexto educativo, el concepto de vínculo docente-estudiante se comprende a partir del encuentro e intercambio bidireccional y dinámico entre las y los docentes con sus estudiantes, el cual se contextualiza en el espacio educativo. Esta experiencia teñida de afecto es compartida por dos sujetos y es mediada por el espacio específico en el que se sitúa. A partir de ello, el eje del vínculo docente-estudiante recae dentro de la tarea educativa (Hirmas et al., 2021).

En este vínculo, las y los docentes asumen, inevitablemente, un rol jerárquico de responsabilidad y mediación, a la vez que, desde una mirada actual de la tarea educativa, buscan simetría con relación al respeto y al reconocimiento (Hirmas et al., 2021). Así, el vínculo docente-estudiante constituye la manera en que docentes median el aprendizaje, actúan y se comunican con sus estudiantes dentro y fuera del aula, lo cual moviliza emociones en ambos actores y tiene un impacto en el desarrollo y aprendizaje integral de niñas y niños (Minedu, 2019a).

1.3.2. Características base del vínculo docente-estudiante en educación inicial

Las niñas y los niños que cursan educación inicial se encuentran en un periodo de rápido crecimiento, maduración y desarrollo. En esta etapa, las diferentes áreas del desarrollo experimentan cambios significativos y la plasticidad neuronal permite que se muestren especialmente receptivos al aprendizaje (Papalia y Martorell, 2017). Al ser la escuela uno de los entornos principales de desarrollo socioemocional, será tarea de los diversos agentes educativos garantizar un entorno físico y afectivo que sea seguro para desarrollarse. Se debe considerar que las experiencias de los primeros años de vida son aquellas que organizan el desarrollo posterior (Lecannelier, 2023).

Dentro de este marco, son relevantes los vínculos que se generan en el espacio educativo entre docentes y estudiantes en educación inicial, porque se construyen a partir de las interacciones recíprocas de la cotidianidad, donde se reflejan cualidades como el dinamismo y la afectividad (Hirmas et al., 2021). En este intercambio bidireccional, serán las y los docentes quienes tendrán el papel de facilitar activamente diversas experiencias que promuevan el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños (Gallardo Fernández, 2015).

En comparación con otros niveles en la educación básica regular, los vínculos docente-estudiante que se construyen específicamente en el nivel inicial suelen caracterizarse por el tiempo prolongado que las y los docentes pasan con sus estudiantes, así como la estabilidad y especificidad de este. En esa línea, las características del lazo que es posible establecer podrían llegar a cumplir con aquellas de un vínculo de apego seguro; ello en caso de que las y los docentes brinden afecto y cuidado, y generen seguridad, confort, confianza y protección en momentos de calma o estrés de sus estudiantes (Lecannelier et al., 2014; Sierra y Moya, 2012).

Lo anterior resalta una vez más la carga emocional inherente a la labor docente y la responsabilidad socioemocional que esta implica (Moraga Rojas, 2015). Las horas de convivencia con niñas y niños brindan oportunidades que pueden influir de manera positiva o negativa en su desarrollo, dependiendo en gran medida del ambiente que se genera a partir de las prácticas pedagógicas y la aproximación de las y los docentes hacia cada estudiante. En este contexto, es posible reconocer que la demanda que las niñas y los niños ejercen sobre el adulto es una realidad inseparable de las características propias de su etapa de desarrollo; no obstante, corresponde a las y los docentes –y a los demás actores de la comunidad educativa– responder a estas, desempeñar su labor con afecto y respeto, y generar un entorno seguro que permita a las niñas y a los niños crecer, desarrollarse y aprender de manera integral.

Se puede afirmar que las y los docentes de preescolar tienen la capacidad para establecerse como figuras de apego secundarias o subsidiarias, capaces de brindar oportunidades de desarrollo óptimo a partir de la cercanía y disponibilidad afectiva con sus estudiantes. Esto puede ocasionar un efecto reparador al compensar relaciones de apego previas con cuidadores primarios que puedan haber presentado alguna dificultad (Milicic et al., 2020; Schuengel, 2012; Sierra y Moya, 2012). Sobre ello, Lagos Pérez et al. (2016) coinciden en la importancia de establecer vínculos afectivos seguros en la escuela y enfatizan en que “la relación del educador y el estudiante debe basarse explícitamente en una relación afectuosa y de apego” (p.35).

A partir de lo anterior, se comprende que algunas de las características que se buscan en el vínculo docente-estudiante son la afectividad, el cuidado, la estabilidad en el tiempo, la seguridad, la confianza y la protección, porque son la base para un clima de aula escolar positivo que permita el adecuado desarrollo integral de niñas y niños. A ello se añade la importancia de la comunicación como medio y objeto en sí misma. En este proceso será relevante la comunicación verbal y no verbal de las y los docentes al relacionarse con sus estudiantes. Asimismo, la coherencia entre el discurso y las acciones, el respeto a las diferencias, la valoración de la individualidad y el interés genuino permitirá construir confianza en sí mismos y seguridad al momento de desenvolverse en algún espacio. Al respecto, Minedu (2019a) acentúa la importancia de las habilidades comunicativas para generar un entorno acogedor que permita a niñas y niños exteriorizar sus sentires y saberes:

Las interacciones basadas en una comunicación positiva, cercana y cálida pueden observarse de manera concreta cuando el adulto habla con los niños y promueve la conversación, cuando se escuchan las intervenciones de los niños y se responde a sus preguntas brindándoles el tiempo apropiado para que ellos puedan expresarse al hablar, cuando se les pregunta por sus opiniones, etc. (p.39)

Así, en un ambiente como el descrito en la previa cita, se genera la oportunidad para expresarse y ser escuchados, lo que resulta esencial para favorecer la convivencia. Estas situaciones permiten desarrollar el sentido de pertenencia de las y los menores, al participar activamente y sentirse escuchados por adultos disponibles y cercanos emocionalmente, que irán modelando actitudes, pensamientos y formas de relacionarse con otros. Todas estas características posibilitan una mayor conexión emocional, base para la construcción de vínculos “seguros, contenedores y nutritivos” (Fuentes Pino, 2021, p.23), los cuales reflejan una imagen positiva de sí mismos y refuerzan la autoestima y la autonomía.

Lo anterior se complementa con lo propuesto por Fuentes Pino (2021), quien destaca tres características que deben desarrollar las y los docentes en su interacción cotidiana con sus estudiantes:



la sensibilidad, la responsividad y la dialogicidad,

a través de las cuales es posible responder a las necesidades de las niñas y niños, contribuir a su desarrollo emocional y social, y promover su motivación hacia el aprendizaje. En este intercambio, mediado por la tarea pedagógica, se buscará que la o el docente cree un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje tanto académico como no académico y “aliente al niño/a, le plantee retos y le ofrezca ayudas, le felicite y recompense por sus logros y le ayude a relativizar sus errores” (Gallardo Fernández, 2015, p.39). Para los autores anteriores, esto implica:

(...) modificar espacios y tiempos, asumir los diferentes ritmos de aprendizajes, gestionar el aula, plantear preguntas, provocar conflictos, etc.; Hacer de mediador y motivador; Provocar debate, favorecer el diálogo en cualquier situación; Propiciar la participación democrática de cada persona que participa de la comunidad educativa; Iniciar procesos de investigación e indagación; Fomentar el deseo de aprender y el trabajo colaborativo. En definitiva, escuchar al niño@ (p.41)

De esta manera, un entorno educativo de relaciones afectivas positivas entre docentes-estudiantes será aquel en que se permita que las niñas y los niños aprendan desde experiencias lúdicas, afectivas y de comunicación, ya que, a través de diversos lenguajes, es más sencillo comprender, compartir y convivir plenamente. En suma, los vínculos positivos entre docentes-estudiantes crean un clima escolar que favorece el desarrollo socioemocional e integral. De este modo, la labor del docente resulta trascendental en tanto tiene la capacidad de potenciar el desarrollo de niñas y niños.

1.3.3. Importancia del vínculo docente-estudiante en educación inicial

Resaltar la importancia de los vínculos afectivos dentro de la escuela y, en específico, de aquel que se construye entre docentes y estudiantes permite humanizar la educación, más allá de lo cognitivo y académico, pues pretende colocar en el foco educativo a niñas y niños integrales (Fuentes Pino, 2021). De este modo, se reconoce al aula y a la escuela como escenarios de afectividad, comunicación, interacción y socialización que permiten a niñas y niños aprender en cada relación (Gallardo Fernández, 2015). Lo anterior subraya el núcleo del proceso educativo y, por ende, de la tarea docente. Esta última recae sobre el intercambio afectivo transformador que se produce en el espacio escolar y que permite un aprendizaje integral (Hirmas et al., 2021).

En base a lo señalado, se evidencia la relación entre el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en niñas y niños en la etapa preescolar y escolar. Se reconoce al vínculo como el espacio subjetivo por excelencia para el aprendizaje socioemocional y a las habilidades socioemocionales como aquellas que posibilitan la construcción del vínculo mismo. Concebir esta relación bidireccional resulta relevante en tanto permite trabajar en dirección a una educación integral, donde se promuevan ambos componentes y se entiendan las relaciones entre docentes-estudiantes como el factor clave que potencia o limita el desarrollo y el aprendizaje integral.

En este sentido, la tarea docente es una labor emocional que se genera en la relación establecida con las y los estudiantes (Casassus, 2006; Moraga Rojas, 2015). Además, su impacto sobre el desarrollo socioemocional es cada vez más reconocido, debido a su trascendencia sobre la vida de la persona. Si bien en los apartados anteriores se han identificado diversos efectos sobre el desarrollo de niñas y niños, a continuación, se resumen algunos de los más importantes.

Minedu (2019a) reconoce que los vínculos entre docentes y estudiantes son un factor fundamental para el desempeño integral de niñas y niños, porque influye en "la motivación, compromiso, estabilidad emocional, resultados académicos, aprendizaje y conducta del niño" (p.39). Sobre ello, se ha demostrado que el clima que se genera a partir de los vínculos afectivos actúa tanto en la sensación de bienestar como en los logros académicos de las y los estudiantes, ya que se muestra un mayor compromiso en las diversas actividades y mayor desarrollo de funciones ejecutivas, lenguaje y regulación emocional (Agencia de Calidad de la Educación, 2022; Berger et al., 2014; Minedu, 2022a).

Asimismo, generar vínculos seguros favorece una conducta prosocial y empática, así como un mejor manejo de las emociones y conflictos, lo que es un predictor en torno al desarrollo de la identidad y de la personalidad (Berger et al., 2014; Lecannelier et al., 2014). En este sentido, los vínculos afectivos saludables tienen un impacto positivo, porque estimulan y alientan a niñas y niños a que formen una imagen positiva de sí mismos, lo que promueve su bienestar y reduce las probabilidades de desarrollar problemas afectivos o de conducta (Berger et al., 2014; Gallardo Fernández, 2015).



Por el contrario, los vínculos negativos, tienden a moldear la identidad e imagen personal en torno a sentimientos de estrés, incomprensión y sufrimiento (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

En síntesis, los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes no solo promueven el desarrollo socioemocional de niñas y niños, sino que constituyen la esencia de la educación inicial en sí misma. Resulta necesario repensar y revalorizar la labor de las y los docentes, quienes, a través del afecto y la interacción, tienen un impacto transformador a nivel individual y colectivo.

1.3.4. Factores que influyen en el vínculo docente-estudiante en educación inicial

La labor docente, en cualquier nivel del sistema educativo, va más allá de la adquisición de conocimiento del alumnado, implica un papel clave en el desarrollo personal y emocional de la comunidad estudiantil. Por lo tanto, ofrecer una educación de calidad desde las escuelas es una tarea que empieza en la práctica cotidiana, a partir del reconocimiento de las niñas y niños como seres humanos integrales, y del factor socioemocional como indispensable para generar un impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo pleno de los mismos.

Lo antes expuesto, evidencia la necesidad de contemplar aquellos factores que promueven o limitan que docentes establezcan vínculos de calidad con sus estudiantes dentro del marco de la práctica pedagógica. Al respecto, se han identificado variables externas a las y los docentes, como factores del contexto educativo y el ambiente escolar, factores socioeconómicos y culturales, las características propias de sus estudiantes y el entorno familiar de los mismos. Asimismo, existen variables internas o interpersonales; estas engloban su propia formación, sus experiencias, sus competencias, sus valores y sus actitudes (Hirmas et al., 2021).

Respecto a los factores externos, han sido estudiados aquellos asociados al modelo educativo que se maneja dentro de las instituciones. Un modelo enfocado en el desarrollo integral de las niñas y niños que prioriza el desarrollo socioemocional tendría una influencia positiva en la construcción de vínculos afectivos saludables entre docentes-estudiantes. Caso contrario, aquel orientado hacia resultados y la estandarización de la formación, con una cultura escolar punitiva, impactaría de manera negativa. Lo mencionado anteriormente, en conjunto con las características de la autoridad ejercida por parte de los mismos directivos hacia las y los docentes, serían determinantes para la creación de un ambiente laboral adecuado y motivador que priorice a las y los estudiantes, y que se distancie de la estandarización y rendición de cuentas (Hirmas et al., 2021).

Otras condiciones de trabajo externas al profesorado que han sido identificadas y que impactan en la formación de vínculos afectivos son la sobrecarga laboral por actividades burocráticas y administrativas, el número de estudiantes por aula y las horas de trabajo al día. Se ha asociado una mayor tensión durante la labor; mientras más estudiantes, más horas de trabajo y más carga laboral externa. La sensación que genera en las y los docentes no poder dedicar la atención necesaria a sus estudiantes podría perjudicar la construcción de vínculos de calidad en el contexto educativo; sumado a las presiones ejercidas por parte del sistema educativo, los padres de familia o la sociedad sobre lo que se espera de las y los educadores (Casassus, 2006; Hirmas et al., 2021).

Por otro lado, se ha señalado la actitud de las y los docentes en la enseñanza, su propia formación práctica y profesional, así como su bienestar como factores determinantes en la construcción de vínculos (Casassus, 2006). Estos últimos se identifican por la manera en que cada docente cumple su rol de acompañamiento y cuidado con sus estudiantes, a partir de sus propias herramientas y cualidades. En ese sentido, un vínculo significativo y nutritivo se evidencia cuando las y los docentes son capaces de educar con cariño, calidez y cercanía, de respetar las diferencias de sus estudiantes y de mantener una adecuada comunicación con los mismos.

Si bien es cierto que cada relación varía por las características propias de las niñas y los niños, y por sus historias personales, lo cierto es que todas deben contemplar el bienestar de las y los estudiantes como eje central, es decir, se deben tomar en cuenta sus necesidades y características personales. Tal como señala Lecannelier (2023), no se trata de formar un vínculo idealizado a partir de una serie de pautas, sino uno que, considerando el mundo del infante desde la mirada del infante, responda a sus necesidades, intereses, etapa del desarrollo y experiencias.

En esta línea, educadores que no se muestran receptivos, que evidencian prejuicios y falta de empatía por sus estudiantes, podrían tener interacciones más lejanas o desinteresadas. Lo anterior se vuelve aún más perjudicial cuando se ejerce cualquier tipo de violencia desde de las y los docentes, sean a través de expresiones o malos tratos hacia su alumnado. Las características señaladas se refieren a las propias competencias socioemocionales del profesorado y a su capacidad para conectar con las necesidades de sus estudiantes durante el cumplimiento de su tarea formativa. Esto puede generar consecuencias negativas en las y los estudiantes y también en los mismos docentes (Hirmas et al., 2021; Lecannelier, 2023). Sobre ello, Milicic et al. (2020) coinciden en que la formación docente en competencias socioemocionales es un desafío pendiente; además, señalan que el insuficiente desarrollo de competencias socioemocionales en docentes puede dañar u obstaculizar el clima escolar, lo que perjudicaría directamente a las y los estudiantes. Al respecto, presentan una lista de competencias emocionales que requiere de una buena enseñanza y enfatizan dos dimensiones centrales que permiten a las y los docentes sintonizar con las necesidades y emociones de sus estudiantes, tomar perspectiva de los hechos y encontrar las maneras apropiadas para responder a las diversas situaciones, tales como la empatía y la capacidad de autorregulación.

En resumen, desde una perspectiva ecológica, los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes, mediados por las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, están determinados por un conjunto de factores interrelacionados que incluyen el sistema educativo, las características estructurales e institucionales, y las particularidades individuales de cada persona. A ello se suman los desafíos propios de la etapa de desarrollo de las niñas y los niños en preescolar, junto con sus experiencias personales y sistemas familiares, todo ello enmarcado en un contexto socioeconómico y cultural específico. Estos elementos influyen y, a su vez, son influidos por la concepción que los docentes tienen acerca de las niñas y los niños, la educación emocional que proporcionan y el rol que asumen frente a sus estudiantes (Casassus, 2006).

1.4. Prácticas pedagógicas en el nivel inicial

En el apartado anterior, se resalta la relevancia de los vínculos entre docentes y estudiantes para favorecer el desarrollo socioemocional de niñas y niños del nivel inicial. En este marco, las prácticas pedagógicas se reconocen como mediadoras esenciales de este intercambio en tanto facilitan o dificultan la construcción de vínculos positivos en el entorno escolar. Así, las prácticas que realizan dentro y fuera de las aulas, a su vez influidas por diversos factores, constituyen el medio a través del cual las y los docentes desempeñan su labor y conectan con sus estudiantes. Estas resultan herramientas fundamentales para ofrecer una educación de calidad y tienen un impacto en el aprendizaje y bienestar integral del alumnado.

De acuerdo con lo expuesto previamente, el presente apartado inicia definiendo el concepto de prácticas pedagógicas en la escuela, para luego aterrizarlas al nivel inicial.

Posteriormente, se exploran diversas estrategias docentes que se basan en favorecer el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en el nivel inicial. Finalmente, se reafirma la importancia de estas.

1.4.1. Definición de prácticas pedagógicas

El concepto de prácticas pedagógicas abarca un conjunto de acciones, actitudes y valores que las y los docentes demuestran diariamente dentro y fuera del aula, desde la planificación hasta la evaluación.



Estas prácticas no solo buscan facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sino también contribuir a transformar la realidad educativa de forma positiva (Álvarez-Álvarez, 2015; Reyes Cáceres et al., 2021).

En este contexto, la evolución en el ámbito educativo, influenciada por factores históricos, sociales y culturales, ha dado lugar a transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo, ajustándolas a las necesidades actuales de las y los estudiantes. Uno de los cambios más destacados es la transición hacia un enfoque que promueve

la participación activa de niñas y niños en su propio aprendizaje, lo que significa la superación de un modelo educativo centrado en la memorización y la repetición. Este giro también resignifica la relación entre docentes y estudiantes, pues resalta la relevancia de prácticas pedagógicas que trasciendan la simple transmisión de conocimientos y la obediencia, para priorizar un clima socioafectivo que fomente el diálogo y los vínculos positivos (Gallardo Fernández, 2015).

Hoy en día, las prácticas pedagógicas que parten de diversas teorías educativas implican el ser y el hacer de las y los docentes, quienes son reconocidos como mediadores y co-construtores de aprendizajes, porque influyen de manera significativa en el desarrollo integral de niñas y niños (Duque et al., 2013). De esta forma, se busca facilitar que las niñas y los niños se apropien de su aprendizaje y sean capaces de generar nuevos saberes (Reyes Cáceres et al., 2021). Castro et al. (2006) describen este proceso como uno de “comprensión, creación y transformación” (p. 583). En ese sentido, las prácticas pedagógicas contemporáneas no solo buscan fortalecer la dimensión cognitiva del alumnado, sino también fomentar sus capacidades y habilidades para resolver conflictos, encontrar soluciones y desarrollar su creatividad.

Las prácticas pedagógicas comprenden acciones explícitas e implícitas como “comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y, además, relacionarse con la comunidad educativa” (Duque et al., 2013, p.17). Estas acciones se sustentan en la formación docente, el perfeccionamiento profesional, la planificación previa a las sesiones y el diseño de estrategias de enseñanza implementadas en el aula. También incluyen las formas de evaluar, retroalimentar y gestionar comportamientos, así como fomentar la comunicación con las familias. Además, cobra relevancia el trabajo colaborativo entre docentes, ya que facilita el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y contribuye al mejoramiento continuo de la práctica educativa (Zambrano Díaz, 2014).



Considerando lo anterior, se evidencia que la definición de las prácticas pedagógicas ha evolucionado desde un enfoque rígido y centrado en las y los docentes hacia un modelo adaptado a las necesidades de niñas y niños, y alineado con los avances en el conocimiento sobre educación y desarrollo. Asimismo, cada vez son más valoradas las prácticas docentes que integran acciones innovadoras, actitudes y valores con un enfoque centrado en las y los estudiantes.

Se trata de prácticas que promueven el desarrollo de competencias clave, esenciales para enfrentar con éxito los retos de la vida cotidiana y favorecer el aprendizaje significativo.

1.4.2. Aspectos base de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial

En línea de lo señalado, se comprende como prácticas pedagógicas en el nivel inicial aquellas estrategias, actividades y herramientas implementadas por las y los docentes en las diversas fases del proceso educativo en dicho nivel. Estas involucran diversas acciones, actitudes y valores, dirigidos a facilitar el aprendizaje de niñas y niños menores de 6 años, que guardan coherencia con el proyecto institucional (Minedu, 2019b).

Al respecto, se plantea que las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, más allá de la teoría sobre la cual se sustentan, actualmente buscan sustentarse en la identificación de las necesidades específicas de las y los estudiantes, así como en sus intereses, características individuales y contextuales. Sobre ello, se han realizado múltiples estudios que identifican numerosos lineamientos que caracterizan y orientan una “buena práctica” o una “práctica apropiada al desarrollo” (Castro Javela, 2023; D’Achiardi, 2015; Minedu, 2019b; Zabalza, 2019). Zabalza (2019) nos recuerda que la labor pedagógica en la infancia busca perfeccionarse continuamente a partir de los avances científicos. Desde su mirada, si bien el término “buenas” puede resultar impreciso, señala que es a través de las experiencias y los avances de la ciencia que la educación logra identificar una serie de prácticas recomendables que deben guiar los sistemas educativos, así como otras que resultan ineficaces debido a sus efectos adversos. De este modo, define a las buenas prácticas como aquellas deseables por sus características y resultados positivos, porque se adaptan a los recursos y a las particularidades del contexto, siendo viables para su replicación.

En la misma línea, D’Achiardi (2015) indica que las buenas prácticas deben estar contextualizadas, orientadas a mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes, y considerar ciertas dimensiones específicas de la educación inicial. En ese sentido, enfatiza que se debe reconocer a las niñas y niños como sujetos activos de su propio aprendizaje, crear un clima estimulante para el aprendizaje a través de las relaciones, actuar con intencionalidad pedagógica, gestionar de manera adecuada los recursos humanos, materiales y tecnológicos, y reflexionar constantemente sobre la propia práctica pedagógica.

Un estudio realizado por Castro Javela (2023) menciona que las buenas acciones pedagógicas en el nivel inicial deben tener como objetivo propiciar ambientes sociales de calidad para la primera infancia, que les permitan desarrollar capacidades, aptitudes, actitudes y habilidades. En otras palabras, deben ser espacios (físicos y afectivos) armónicos y seguros, que reconozcan las características y necesidades de la etapa de cada niña y niño, y su contexto en particular. La autora señala que estas acciones deben partir desde una mirada de las niñas y niños como sujetos sociales con sus propias creencias, intereses y motivaciones; de esta manera, se podrán propiciar aprendizajes aprovechando los recursos del medio en el que se encuentran y la propia interacción.

Por su parte, la National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2020) indica que las prácticas apropiadas al desarrollo son las que favorecen las oportunidades para que niñas y niños alcancen su máximo potencial. Asimismo, señala que estas consideran los conocimientos sobre el desarrollo infantil, las características individuales de cada estudiante y el contexto sociocultural. Además, se rige bajo principios como el desarrollo como proceso dinámico, el juego como herramienta fundamental en el aprendizaje, el aprendizaje integral e interdisciplinario, el valor de las diferencias, el aprendizaje a partir de la interacción, el enfoque en las fortalezas y el uso adecuado de la tecnología como herramienta para el aprendizaje.

En línea con lo anterior expuesto, Minedu (2019b) resalta como buenas prácticas pedagógicas en el nivel inicial y primaria aquellas que parten de “la identificación de necesidades u oportunidades de aprendizaje, e implican la reflexión de docentes, directivos y comunidad educativa en su conjunto para la implementación de alternativas de mejora.” (p.5). Tales prácticas deben estar centradas en las y los estudiantes, y deben adaptarse a sus contextos específicos, de modo que promuevan la participación activa de la comunidad educativa y el fortalecimiento de los valores de la sociedad. Asimismo, se busca que sean innovadoras, evaluables y sostenibles, y que estén orientadas hacia la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de alcanzar resultados alineados con las competencias establecidas dentro de la guía Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2022b) y el Currículo Nacional (Minedu, 2016b), y de integrar los enfoques transversales de la educación inicial.

Ante lo señalado, es posible reconocer diversos lineamientos y principios que guían las prácticas pedagógicas en el nivel inicial en nuestro contexto actual. En este sentido, se considera la importancia de tener en cuenta el contexto, el rol activo de las y los estudiantes en su aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos, entre otros. Del mismo modo, se reconoce la relevancia del intercambio entre docentes y estudiantes para la formación de un clima de aula positivo que propicie el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes.

1.4.3. Estrategias en aula basadas en el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en el nivel inicial

A partir de la comprensión del marco que guía las prácticas pedagógicas, se desprenden una serie de estrategias específicas que las y los docentes ejecutan cotidianamente de manera intencionada en el aula para responder a las necesidades de las niñas y los niños. Se trata de una vasta diversidad de acciones y métodos planificados que se orientan hacia objetivos educativos específicos.

Estas estrategias se aplican durante la jornada pedagógica y tienen como propósito favorecer diversas áreas del desarrollo; una misma estrategia puede tener impacto en múltiples aspectos de la persona. Si bien existen numerosos tipos de prácticas que involucran a los diversos actores educativos, para el propósito del presente estudio se priorizará aquellas que se aplican en las aulas y se basan en el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional. Estas destacan por enfocarse en fortalecer la conexión afectiva y la confianza entre docentes y estudiantes, a fin de que se reconozca la importancia de las emociones en el aprendizaje integral.

Cabe señalar que las prácticas que se basan en los vínculos afectivos favorecen no solo al fortalecimiento de los vínculos, sino también al desarrollo socioemocional y cognitivo, lo que repercute a nivel integral. A su vez, el aprendizaje socioemocional nutre al vínculo y potencia el aprendizaje; ello evidencia una relación “circular y mutuamente reforzante” (Millicic et al., 2021, p.72).

Las estrategias que se basan en estos dos ejes funcionan de forma articulada y son mediadas por la misma interacción entre docentes-estudiantes. Estas sirven como herramientas para facilitar el aprendizaje y desarrollar competencias, pues se enfocan en aspectos como: promover vínculos afectivos positivos en el aula; utilizar el juego como herramienta para aprender y conectar; utilizar diversos recursos para la expresión y creación; promover la participación activa y autonomía; modelar estrategias de regulación socioemocional. Cada uno de los puntos señalados permite crear un ambiente de aprendizaje afectivo y seguro (Castro Javela, 2023; Lagos Pérez et al., 2016; Lecannelier, 2023; NAEYC, 2020).

De esta manera, se destacan estrategias como el diálogo. Al respecto, Gallardo Fernández (2015) reconoce al aula como un espacio de interacción y señala que es a través del diálogo que es posible construir el conocimiento en conjunto, porque permite a las personas expresarse y aprender. La palabra se vuelve una herramienta de reconocimiento mutuo, que puede ser utilizada para alentar a las niñas y niños, así como plantearles retos y ofrecerles ayuda (Gallardo Fernández, 2015). En este sentido, las y los docentes deben propiciar espacios de diálogo para con sus estudiantes de manera organizada (por ejemplo, una asamblea) y de manera espontánea, acompañando sus aprendizajes diarios. Bajo esta mirada, el espacio físico debe contribuir al intercambio dialógico, por ejemplo, disponer el salón en un círculo o semicírculo que permita a todos mirarse directamente (Fuentes Pino, 2021).

El diálogo requiere de escuchar activamente lo que tienen que expresar las y los estudiantes y mostrar interés genuino hacia sus emociones y opiniones (Hirmas et al., 2021). A la par, busca validar aquello que sienten y ser capaces de responder a través de un lenguaje verbal y corporal coherente y respetuoso, que transmita contención y comprensión; por ejemplo, a través del contacto visual, una sonrisa e incluso el uso del humor. En este ejercicio se recomienda, de ser necesario, realizar preguntas y apoyar a las y los estudiantes a transformar en palabras sus ideas y emociones. Así, se promueve un lenguaje emocional que los ayude a descubrir nuevas maneras de expresarse y (co)regularse (NAEYC, 2020). Al considerar la importancia de las emociones en el aprendizaje, se recomienda también el uso de situaciones divertidas para lograr mayor conexión (D’Achiardi, 2015).

Las estrategias señaladas conducen a un intercambio que posibilita conocerse a sí mismo y al otro. Desde el punto de vista docente, conocer a las y los estudiantes a través de la

conversación y observación permite utilizar la interacción personalizada a partir de la identificación de las necesidades y demandas individuales, así como de sus contextos familiares y sociales (D'Achiardi, 2015; Fuentes Pino, 2021; NAEYC, 2020). Una adecuada interacción requiere de competencias como la empatía, la escucha activa, la disponibilidad emocional y la atención a detalles. A partir de ello, las y los docentes pueden no solo intervenir, sino también planificar de forma adaptada a las necesidades particulares de sus estudiantes, lo cual refleja la capacidad para atender a la diversidad (NAEYC, 2020).

Otra estrategia importante en el nivel inicial son las rutinas, pues brindan estabilidad y predictibilidad a las niñas y niños (horarios,



saludos, rituales, despedidas, etc.) (Lagos Pérez et al., 2016;

NAEYC, 2020). Las rutinas permiten incorporar canciones, juegos y dinámicas que inviten a las niñas y niños a participar, por ejemplo, al preguntar cómo se sienten, el clima o el día de la semana. Al involucrar a las niñas y niños, se promueve su participación activa y su sentido de pertenencia dentro del grupo (Minedu, 2019a). Lo mismo sucede con las normas del salón. D'Achiardi (2015) señala que resulta beneficioso integrar a las niñas y los niños a partir de sus propias opiniones y puntos de vista, principalmente al establecer consensos en temas de convivencia. Las normas pueden ser acordadas a nivel grupal a inicios de año, pero también revisadas con el tiempo en una asamblea que permita evaluar en conjunto su efectividad. Estas asambleas son también recomendadas para decidir los temas o actividades a trabajar, o resolver conflictos en el aula.

Un elemento clave que se ha mencionado es la participación activa, la cual resulta importante de ser propiciada en las rutinas o asambleas, y dentro de las actividades dirigidas a otros aprendizajes (matemáticas, lenguaje, etc.). Se sugiere priorizar dinámicas lúdicas y participativas que permitan a las niñas y niños generar aprendizajes a través de actividades motivadoras y cooperativas (NAEYC, 2020). Esta participación puede ser mediada por los adultos, lo que genera el desarrollo de la autonomía de manera paulatina. En ese sentido, algunas estrategias específicas consisten en permitirles elegir actividades dentro de una serie de opciones limitadas propuestas, impulsando la toma de decisiones, o brindar responsabilidades dentro de las mismas actividades o rutinas (Minedu, 2019a).

La participación activa y la autonomía también se refuerzan a partir de enfoques activos e interdisciplinarios, como el de resolución de problemas, los proyectos y la indagación. Todos los anteriores posibilitan que las niñas y los niños conozcan el mundo a través de la exploración e investigación, y puedan desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo (Minedu, 2019b). Esto es posible a través de la vinculación de los contenidos académicos con experiencias o situaciones familiares a las y los estudiantes, lo que permite un aprendizaje significativo (D'Achiardi, 2015; NAEYC, 2020). Por ejemplo, los proyectos o propuestas pueden surgir de temas de interés de las niñas y niños, de su comunidad o de cultura; preguntas que surjan desde su curiosidad, que planteen situaciones sobre las cuales tomar decisiones, explorar, resolver problemas y desarrollar habilidades sociales y cognitivas.

Relacionado con lo anterior, otras estrategias ampliamente utilizadas son los rincones de aprendizaje o el juego por sectores, donde las niñas y niños pueden elegir libremente sus actividades, lo que permite experimentar con diversos materiales y facilita el encuentro colectivo (Riera Jaume et al., 2019). Estas estrategias se vinculan estrechamente al juego: la herramienta por excelencia en educación inicial. Minedu (2019b) indica que se "encuentra en el juego y el uso de material concreto la mejor herramienta para conseguir aprendizajes duraderos y pertinentes." (p. 12). En tal sentido, incorporar el juego libre o dirigido permite a las niñas y a los niños del nivel inicial explorar y aprender de forma participativa; desarrollar su autonomía, su creatividad y otras competencias cognitivas y socioemocionales; fortalecer los vínculos entre docentes-estudiantes y con sus pares.

En ese marco, el juego simbólico será uno de los protagonistas en esta etapa, ya que facilita la exploración de diversas emociones a través de roles, mediante los cuales las y los docentes pueden apoyarse para conectar y propiciar nuevos aprendizajes. El uso del espacio y los materiales disponibles serán claves para crear un ambiente que invite a las niñas y niños a jugar y representar (Riera Jaume et al., 2019). Otros tipos de juegos que se basan en el vínculo y el desarrollo socioemocional son los juegos de construcción, los juegos de reglas, los juegos cooperativos, los juegos de exploración libre y los juegos de movimiento (aquellos que involucran los sentidos).

Es posible basarse en los juegos de construcción para fortalecer la cooperación entre pares, el trabajo en equipo y la creatividad. Este puede darse de manera libre o a través de una propuesta que implique un reto; por ejemplo, construir en grupos un refugio para los animales. Los juegos cooperativos retan a las y los estudiantes, los invitan a trabajar juntos hacia un objetivo en común (Papalia y Martorell, 2017). Juegos como los mencionados permiten reforzar la empatía, la colaboración, el sentido de pertenencia, la comunicación y la confianza. Otros tipos de recursos interactivos son las adivinanzas, las búsquedas del tesoro y los proyectos con propósito. Los juegos de reglas adaptados a la edad también favorecen la convivencia y la toma de turnos, y promueven el seguimiento de instrucciones.

Por su lado, los juegos de movimiento y exploración propician otras formas de expresión y comunicación más allá de las palabras (Martínez Chamorro, 2019); se pueden utilizar canciones, bailes y estaciones sensoriales (arena,



masas, arcilla, plastilina, agua, aromas, colores, texturas, etc.

). Según la autora anterior, otras actividades que promueven la expresión y creación son las actividades de arte: la pintura, los juegos de dramatización, la creación de historias, entre otros. Lo anterior evidencia la necesidad de facilitar el uso de múltiples lenguajes y de promover la diversidad de expresiones e interacciones (Gallardo Fernández, 2015). Las dinámicas socioemocionales también son una estrategia valorada. Proponer actividades que aborden explícitamente las emociones a través de preguntas directas sobre cómo uno se siente, por ejemplo, durante la rutina de la mañana, permite promover la alfabetización emocional, así como el reconocimiento y seguimiento de las emociones. Para el mismo propósito, se pueden utilizar actividades como historias, cuentos, títeres, muñecos o representaciones (Minedu, 2016; Pérez Escoda y Filella Guiu, 2019). En esta categoría, también encontramos estrategias como el dado de las emociones. El juego consiste, primero, en lanzar un dado que tiene diferentes emociones en sus caras; luego de ello, la persona debe representar la emoción o responder alguna pregunta sobre ella.

También resulta primordial brindar estrategias para transitar las emociones, sobre todo en casos de tristeza o frustración. Para ello, son cada vez más utilizados los rincones de la calma, donde se cuenta con algunos peluches, cojines y juguetes sensoriales que ayudan a manejar las emociones. Minedu (2016) señala que, si no se cuenta con un lugar específico en el aula, se puede usar el sector de lectura como alternativa. Otra técnica es el modelado directo de la respiración que se puede realizar durante la actividad o en la interacción uno a uno.

Algunas técnicas conocidas son la respiración del globo, la flor y la vela. Estas estrategias funcionan también durante la resolución de conflictos y pueden ser reforzadas con la práctica regular de ejercicios grupales de conciencia corporal y de técnicas de relajación en aula.

Las estrategias señaladas son solo algunas de las que están orientadas a los vínculos docente-estudiante y al desarrollo socioemocional; reflejan un espacio seguro y contenedor para aprender, que favorece a que las niñas y los niños atraviesen diversos estados emocionales y se expresen con mayor libertad. Las estrategias individuales y grupales parten de una metodología activa que se origina dentro del espacio vincular seguro, donde niñas y niños son protagonistas de sus procesos de aprendizajes. Estas contribuyen a la creación del clima de aula, el cual causa un impacto a nivel integral.

1.4.4. Importancia de buenas prácticas pedagógicas que favorezcan el vínculo docente-estudiante y el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Las buenas prácticas pedagógicas implementadas por las y los docentes de inicial, que se basan y favorecen el vínculo con sus estudiantes y el desarrollo socioemocional de los mismos, crean un ambiente propicio para el aprendizaje, contribuyen al desarrollo pleno y potencian sus habilidades en los diversos ámbitos de su desarrollo social, emocional y cognitivo (D'Achiardi, 2015).

Las experiencias de aprendizaje en relación con los docentes impactan en la regulación de las niñas y los niños, es decir, influyen en sus propias emociones, en el desenvolvimiento con otros e incluso en su motivación hacia el mismo aprendizaje (Casassus, 2006; Moraga Rojas, 2015). Tal como se ha mencionado anteriormente, son estas acciones las que favorecen la seguridad y la confianza, pues suscitan el desarrollo de competencias socioemocionales que les permiten afrontar de manera exitosa las diferentes situaciones cotidianas y, así, lograr un mejor desempeño académico (Hirmas et al., 2021; Minedu, 2016).

Lo anterior permite fortalecer conductas adaptativas en las niñas y niños, considerando su efecto a corto, mediano y largo plazo. Esto se evidencia, por ejemplo, en el impacto del aprendizaje socioemocional en la prevención de conflictos y conductas de riesgo a futuro. El aprendizaje socioemocional y los vínculos que se desarrollan a partir de las buenas prácticas pedagógicas construyen una base sólida para desenvolverse en la vida, lo que refleja la urgencia de incidir en el aprendizaje socioemocional desde edades tempranas (Diehl y Gómez, 2020).

Esto reafirma la labor docente como una labor emocional que se encuentra mediada por los vínculos (Casassus, 2006; Hirmas et al., 2021; Moraga Rojas, 2015). El adulto cumple un rol fundamental en la contención y regulación emocional, pues es el modelo de relaciones; por otro lado, la escuela es un espacio clave para el desarrollo y aprendizaje socioemocional de niñas y niños (Horno Goicochea,



2008; Millicic et al., 2020).

En este sentido,

si bien el compromiso con la educación recae de manera colectiva sobre la comunidad, el ejercicio profesional docente sobresale en esta tarea; por ello, es necesario fortalecer la formación y práctica docente. De esta manera, resulta fundamental una adecuada preparación de las y los docentes en competencias socioemocionales que les permitan ejercer su rol de manera positiva (Casassus, 2006; Moraga Rojas, 2015).

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

En esta sección, se presenta el diseño metodológico de la investigación, en el cual se detalla el tipo de investigación, sus características y las categorías del estudio. Luego, se describe la muestra que participó de la investigación, los datos sociodemográficos de las informantes, así como los criterios empleados para su selección. Del mismo modo, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de datos y el proceso de aplicación y análisis de la información.

2.1. Tipo, nivel, diseño y método

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, a partir de un estudio de caso único, centrado en la exploración profunda de una unidad de investigación delimitada: el nivel inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Esto permitió obtener información sobre las experiencias de un número reducido de participantes y comprender cómo, en ese entorno concreto, se configuran las concepciones y prácticas del grupo en torno al desarrollo socioemocional.

De este modo, se abordó una realidad única en un contexto natural específico que posibilitó la exploración, descripción y comprensión del modo en el que piensa y actúa un grupo de personas con características particulares sobre un tema o fenómeno preciso en un momento determinado. En este sentido, resultaron relevantes tanto las particularidades de las participantes como las del ambiente en el que se desenvuelven (Hernández Sampieri et al., 2014).

El estudio se enmarca en el nivel descriptivo; mediante el uso de diversos métodos de recolección de datos fue posible caracterizar las experiencias, concepciones y prácticas de las participantes, sin pretender generalizar los resultados de manera probabilística (Hernández Sampieri et al., 2014). Ello permitió identificar diversos puntos clave sobre las categorías de estudio, a partir de lo cual fue posible sugerir estrategias para seguir fortaleciendo las prácticas pedagógicas positivas.

2.2. Categorías de estudio

Como se ha señalado en el apartado anterior, para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se trabajó sobre la base de tres categorías cualitativas: el desarrollo socioemocional en niñas y niños, el vínculo docente-estudiante y las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

Al respecto, se estudiaron aquellas prácticas pedagógicas docentes que favorecen el vínculo



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

docente-estudiante y el desarrollo socioemocional de niñas y niños de

4 a 6 años en el nivel de inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Asimismo, se exploraron los saberes y concepciones docentes sobre el tema, así como su mirada respecto a la relación entre el vínculo



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

docente-estudiante y el desarrollo socioemocional de niñas y niños de

4 a 6 años.

2.3. Participantes

El estudio se realizó en una institución educativa privada bilingüe ubicada en el distrito de Miraflores en Lima Metropolitana.



Dentro de la institución educativa, los niveles se encontraban divididos en nivel inicial, primaria y secundaria.

El nivel inicial estaba compuesto por salones de 4 y 5 años, seis salones por cada edad. Cada aula se encontraba acompañada por dos tutoras, quienes seguían una dinámica de inmersión en el idioma alemán.

Dado el enfoque y los objetivos de la investigación, la muestra fue seleccionada de forma intencional y por conveniencia según los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso. De acuerdo con esta disponibilidad, se accedió a diez docentes mujeres que se encontraban laborando en los niveles de inicial de 4 y 5 años de la institución en mención. Cabe señalar que la participación fue voluntaria y se tomó en cuenta las consideraciones éticas respectivas. Para ello, se aplicó un consentimiento informado (Anexo E), que enfatizó en el anonimato y carácter voluntario de la participación, es decir, tenían la opción a retirarse. En este documento, se señalaron detalles sobre el análisis de la práctica y el registro de la información.

Uno de los criterios para la selección fue que contaran con un mínimo de un año de experiencia como tutoras de aula de inicial. Asimismo, se consideró que tuvieran un manejo de la lengua española, de modo que el idioma no fuese un limitante para responder la entrevista. De este modo, se inició con la recolección de datos sociodemográficos: se indagó en variables como la edad, la nacionalidad, el nivel educativo, la especialidad, los años de experiencia, las horas de trabajo a la semana dentro de la institución, si cuentan o no con un trabajo adicional, y si realizan actividades de autocuidado durante la semana.

Se obtuvo que las edades de las informantes oscilaron entre los 28 y 62 años al momento de la aplicación. Respecto a la nacionalidad, seis de ellas eran de nacionalidad peruana, tres peruano-alemana, una peruano-suiza y una de nacionalidad española. Con relación a la formación académica y el nivel máximo alcanzado en sus estudios, el 70 % de las participantes poseía una formación básica universitaria. Además, el 90 % contaba con una formación básica en la especialidad de educación o pedagogía. Finalmente, el 30 % había realizado estudios de maestría. Estos detalles se observan en la Tabla 1. Cabe mencionar que, tanto para las observaciones como para las entrevistas, se efectuó una codificación específica, donde se le asignó un número a cada docente (ej. docente 1: D1). De esta forma, se mantuvo el anonimato durante el procesamiento de datos.

Tabla 1. Datos personales y formación académica

Código Edad Nacionalidad Estudios Superiores Especialidad de Estudio Superior Estudios de Posgrado Especialidad de Posgrado

D1 41 Peruano-alemana Universitario Pedagogía No -

D2 41 Peruana Universitario Educación inicial No -

D3 28 Española No Universitario Educación inicial No -

D4 60 Peruano-alemana No Universitario Diseño de Productos Complementación Pedagógica Educación Inicial

D5 38 Peruano-suiza No Universitario Educación Inicial Maestría Psicopedagogía

D6 62 Peruana Universitario Educación inicial No -

D7 31 Peruano-alemana Universitario Educación inicial Maestría Psicología de la educación con especialidad en intervención psicoeducativa

D8 31 Peruana Universitario Educación inicial No -

D9 33 Peruana Universitario Educación inicial No -

D10 52 Peruana Universitario Sociología /Educación Maestría Sociología

Fuente: Elaboración propia

Según los datos sobre su experiencia como docente y trabajo actual, se reconoce que los años de experiencia de las docentes oscilaron entre los 5 y 36 años. Entre las docentes participantes, se presentó una amplia diferencia en el tiempo de trabajo en la institución, de 1 a 34 años de labor. Al momento de la aplicación, cuatro de ellas laboraban en el nivel 4 años y seis en el nivel 5 años. El promedio de horas semanales que trabajaban en la institución era de 32.5 horas y solo cuatro docentes contaban con un trabajo adicional fuera de la institución.

Tabla 2. Experiencia docente

Código Experiencia docente (años) Tiempo de trabajo en la institución (años) Trabajo semanal en la institución (horas) Nivel en el que enseña Otro trabajo adicional

D1 8 2 30 Inicial 5 Si

D2 20 15 30 Inicial 4 Si
D3 5 1 30 Inicial 4 No
D4 22 22 35 Inicial 5 No
D5 14 2 35 Inicial 4 No
D6 36 34 30 Inicial 4 Si
D7 7 4 30 Inicial 5 No
D8 9 9 35 Inicial 5 Si
D9 13 9 35 Inicial 5 No
D10 21 16 35 Inicial 5 No

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, seis de las participantes realizaban ejercicios o deportes como actividad de autocuidado (D3, D4, D5, D6, D7, D8), una realizaba un voluntariado de Yoga (D10) y tres no realizaban actividades (D1, D2, D9). Estas últimas señalaron que se debe a que se encuentran embarazadas o por falta de tiempo, ya que deben atender a sus bebés. Cabe resaltar que estas últimas razones fueron el motivo por el cual dos de ellas dejaron su trabajo adicional (dictado de clases particulares).

2.4. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron las técnicas de observación no participante y la entrevista semiestructurada; técnicas de tipo cualitativas que permitieron conocer las experiencias y opiniones de las docentes.

Mediante la observación, se conoció e identificó el comportamiento de las docentes, cuya base fueron hechos concretos dados en un ambiente natural.



Se buscó no interferir ni alterar las conductas de docentes o estudiantes durante la clase.

Para el registro de la información, se utilizó un cuaderno de campo, donde se anotaron de manera sistemática los comportamientos, las interacciones y otros aspectos relevantes observados in situ.

En cuanto a la entrevista, esta permitió la recaudación de información de las docentes, conocer sus opiniones y estrategias en relación con los vínculos afectivos y el desarrollo socioemocional de niñas y niños. De este modo, se profundizó en sus puntos de vista y se identificaron sus concepciones y su sentir sobre el tema en cuestión. Cabe mencionar que esta información se basó en su experiencia personal y laboral.

La guía de entrevista (Anexo C) se dividió en dos categorías de estudio: el desarrollo socioemocional de niñas y niños de 4 a 6 años (preguntas 1-8) y el vínculo docente-estudiante en la educación inicial (preguntas 9-19). La tercera categoría, prácticas pedagógicas, se consultó de forma transversal en ambos grupos de preguntas. Previo a la aplicación, la guía de entrevista fue sometida a un juicio de expertos con el objetivo de garantizar su validez de contenido. La evaluación fue realizada por dos especialistas en educación, quienes revisaron la pertinencia, la claridad y la coherencia de los ítems propuestos, y confirmaron su aplicabilidad.

2.5. Procedimiento

Para la aplicación, primero se contactó directamente con la directora del nivel de inicial de la institución, quien, a través de un documento escrito, dio consentimiento para que se realizaran las entrevistas y observaciones. Luego, se realizó la comunicación con las docentes, quienes fueron informadas de la naturaleza del estudio y, de manera voluntaria, accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado (Anexo E).

Antes de la aplicación, se elaboró un cronograma con horarios para las observaciones y entrevistas. De este modo, se observó a las docentes en diferentes días dentro de sus aulas durante el primer bloque de clases en la mañana. Cada sesión observada fue liderada por ambas tutoras de aula de forma conjunta, por lo que la observación se ejecutó en parejas. Una vez realizadas las observaciones se procedió a entrevistar a las docentes de manera individual en un horario fuera de clases y dentro de un espacio privado dentro del colegio. Tanto las observaciones como las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de las informantes.

Una vez recolectada la información, se realizó la transcripción y codificación. El proceso se desarrolló con las respuestas y los audios originales que se encontraban en alemán y español; sin embargo, la transcripción se realizó principalmente en el idioma español, intentando mantener la esencia del mensaje original. Después de ello, se organizó y analizó la información, para lo cual se destacaron las ideas más importantes de cada respuesta. Posteriormente, para el análisis del contenido de la entrevista, se realizó una codificación abierta y axial que permitió identificar ideas o conceptos en común. Para la observación, se hizo un análisis para identificar diversos elementos de la práctica pedagógica de las docentes. Por último, se contrastaron los resultados obtenidos a través de cada instrumento y con el marco teórico, lo que permitió la formulación de las conclusiones.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En el presente capítulo, se muestran los resultados obtenidos con el fin de conocer las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel inicial en función al desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. De esta manera, se detalla información obtenida mediante entrevistas integrada a los resultados de las observaciones realizadas a las informantes.

La presentación de los resultados se organiza en dos bloques que responden a las categorías de estudio sobre los saberes y las concepciones docentes respecto al desarrollo socioemocional en niñas y niños, y al vínculo docente-estudiante. En ambos momentos, se abordan las prácticas pedagógicas que utilizan las docentes en relación con las categorías mencionadas.

3.1. Sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Este primer bloque considera los saberes y las concepciones docentes respecto al desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años, así como las prácticas pedagógicas que se vinculan a este. A continuación, se presentan los resultados, los cuales están divididos en seis subcategorías.

3.1.1. Sobre la definición de desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Sobre la definición de desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años, casi la totalidad de las docentes mencionó que este abarca un aspecto intrapersonal y otro interpersonal en niñas y niños. Las respuestas de las participantes se refirieron a las vivencias, los sentires, la relación con uno mismo y el vínculo de uno en relación con los otros.

Tabla 3. Citas D7, D5 y D9

Docente Cita

D7 Todo lo relacionado a lo intrapersonal como lo interpersonal del niño. Todo lo que es sus propias emociones, lo que pasa dentro de él, su personalidad, autoestima, conflictos que le puedan afectar, y también, lo que tenga que ver con el niño o adulto con el que interactúa.

Docente Cita

D5 [...] lo emocional, las emociones, cómo se sienten [...] social, cómo se desenvuelve con los amigos.

D9 Un conjunto de muchas cosas no solamente implica al niño como tal, sino [...] al niño con los otros.

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas describieron aspectos específicos englobados en cada uno de estos dos ejes, tales como las emociones, la personalidad, la autoestima, los conflictos y la interacción con otros. Las docentes señalaron que se trata de cómo la persona se conoce a sí y a los demás. Ello lo relacionaron con habilidades específicas como la introspección, el reconocimiento y la aceptación de las emociones, la autonomía, la confianza en sí mismo, la visión de sí mismo, la relación consigo mismo, y la manera en la que uno se relaciona con los demás y construye amistades.



Estas habilidades permitirían a niñas y niños

“[...] desenvolverse en el mundo con otras personas”

(D5),

“[...] integrarse en la sociedad”

(D3) y

“[...] ser mejores personas”

En este marco, la participante D5 identificó que este proceso

“depende de cada edad”

y que

“los niños van aprendiendo”

. Por su parte, la participante D10 consideró que

“[...], cada niño es un mundo [...], cada persona tiene sus propios contenidos y desde esos contenidos se pueden relacionar con los demás [...]”

Finalmente, las docentes reconocieron su rol como adultas en este proceso y resaltaron que brindar afecto, seguridad, límites, y guiar el comportamiento es parte de su labor.

Tabla 4. Citas D4 y D10

Docente Cita

D4 Lo más importante es que los niños sepan que se sienten queridos. Y mucho se logra a través del buen humor, del amor, [...] de ponerles límites que les dan seguridad y un piso sólido. [...].

D10 [...] Hay que adecuar el comportamiento de los chicos en los diversos contextos. [...].

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior, la Tabla 5 plasma las principales ideas que surgieron durante el análisis del contenido de las respuestas de las entrevistas con respecto a la pregunta número uno sobre la definición del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años.

Tabla 5. Definición del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Subcategoría Ideas principales Detalles

Definición propia Según los aspectos que componen el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años: Intrapersonal: ámbito que es propio a las vivencias, sentires y relación con uno mismo; Interpersonal: se encuentra vinculado a uno mismo con relación a otros pares o adultos.

Según las habilidades que se vinculan al desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años Adquisición, desarrollo y aprendizaje de herramientas y habilidades como: Introspección, reconocimiento y aceptación de las emociones, autonomía, confianza en sí mismo, visión de sí mismo, y capacidad para relacionarse consigo mismo y con otros.

Según otras características específicas del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años Función adaptativa. Rol del adulto en el desarrollo socioemocional infantil.

Diferencias a nivel individual.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Sobre



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

la importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Sobre la importancia del desarrollo socioemocional en

niñas y niños de 4 a 6 años, casi la totalidad de las participantes hizo referencia a que se trataría de la base del desarrollo de la persona, que influye en otros ámbitos de la vida. Al respecto, la mayoría de las docentes señaló que el desarrollo socioemocional impacta en el futuro de la persona, porque les brinda herramientas para enfrentar, desde una edad temprana, diversos retos y, así, adaptarse a la sociedad. Otras docentes hicieron referencia a ello de manera indirecta al enfatizar su importancia en el desarrollo general y el de otras habilidades.

Las docentes también mencionaron que el desarrollo socioemocional proporciona un mejor reconocimiento y control de las emociones; así como seguridad, confianza, autoestima e independencia. Mientras que, a nivel social, permite desarrollar la empatía, ayuda a saber escuchar y a enfrentar retos, mejora la interacción con otros, etc.

Tabla 6. Citas D2, D4, D9 y D10

Docente Cita

D2 [...] es importante que en los primeros años se trabaje más esta área, para que ellos tengan una suficiente autoestima, independencia y seguridad en sí mismos que los ayuden a enfrentar los diferentes retos en la escolaridad y en su vida.

D4 Cuando el niño emocionalmente es saludable, [...] va a tener más probabilidad de ser socialmente empático, además les da la seguridad y confianza en sí mismos, autoestima. Lo que lleva a otras cosas, como el valor de enfrentar retos, creerse capaz de superar cosas [...].

D9 Porque es la mejor edad para aprenderlo. [...] Porque después tenemos adultos que no saben cómo controlar emociones [...].

D10 [...] aprender a conversar, a reconocer lo que sientes, a poner las palabras, atreverte a decirle algo al otro y el otro de la capacidad de escuchar y así puedo poder solucionar los problemas desde chiquitos a veces pensamos que no pueden, pero sí pueden.

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas enfatizaron también en la importancia del desarrollo socioemocional temprano. Las docentes comentaron que es importante que el aprendizaje socioemocional se produzca desde una edad temprana, pues es el mejor momento para adquirir diversas habilidades que se verán reflejadas a lo largo de la vida.

A partir de lo anterior, en la Tabla 7, se exponen las ideas que emergieron en cuanto a la pregunta dos de la entrevista, relacionada con una de las categorías de la investigación.

Tabla 7.



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Subcategoría Ideas principales Detalles

Importancia del desarrollo socioemocional en

niñas y niños de 4 a 6 años Base del desarrollo Influye en otras áreas del desarrollo Repercute en el futuro de la persona Permite adaptarse a la sociedad Se enfoca en la capacidad de las niñas y niños para aprender Previene dificultades emocionales y conductuales

Brinda herramientas para desenvolverse emocional y socialmente

Promueve el desarrollo socioemocional desde una edad temprana

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Sobre el rol



dspace.utb.edu.ec

[https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/17581/DELGADO ANCHUNDIA ADRIANA LILIBETH -MACIAS ANCHUNDIA GLENDA LISSBETH.pdf?sequence=1](https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/17581/DELGADO%20ANCHUNDIA%20ADRIANA%20LILIBETH%20MACIAS%20ANCHUNDIA%20GLENDA%20LISSBETH.pdf?sequence=1)

en niñas y niños de 4 a 6 años, las respuestas resaltan en su totalidad que el rol de las y los docentes en este proceso recae en acompañar, guiar y enseñar. Algunas informantes señalaron que esto inicia desde la observación, pero también abarca el poder planificar, identificar dificultades, comunicar a los padres, y brindarles a las y los estudiantes un ambiente saludable con oportunidades que potencien sus habilidades para aprender a vivir en comunidad:

Tabla 8. Citas D5, D4, D1 y D7

Docente Cita

D5 [...] pensar y basarse en el desarrollo socioemocional. Desde plantear actividades, hasta planificar, desarrollar el currículum, es básico.

D4 [...] que socioemocionalmente estén en un ambiente saludable, para que puedan absorber todos estos aprendizajes y aplicarlos más adelante conforme vayan madurando. No es solo ponerles horarios, estresarlos y condicionarlos, sino, a través del juego, dejarlos desarrollarse [...].

D1 [...] estamos constantemente viendo el desarrollo del niño y dándonos cuenta de las dificultades que pueden haber [...] estar en contacto con los papás, [...].

D7 [...] conocer a cada estudiante, sus casos particulares y poder potenciar sus habilidades [...].

Fuente: Elaboración propia

En ese marco, casi la mitad de las docentes identificó que la escuela puede convertirse en el lugar donde se presentan la mayor cantidad de oportunidades para aprender habilidades sociales y emocionales a esta edad. Ello debido a la cantidad de situaciones sociales que se presentan, ya que, en muchos hogares, no se le brinda mucha importancia a este aspecto de la persona. A continuación, se presentan algunas de las referencias:

Tabla 9. Citas D8, D5 y D10

Docente Cita

D8 [...] es el lugar en que más oportunidades tienen de aprender a gestionarse con otras personas. Es decir, en su casa son hijos únicos o son dos hermanos, acá tienen que lidiar con 20 niños más, resolver problemas, frustrarse, aprender a perder a ganar, sentarse en la mesa y contar cosas bonitas y no terroríficas, porque tengo consideración con el resto [...].

D5 Somos guías, tenemos que pensar que algunos niños sólo desarrollan estas habilidades en el colegio, porque, a veces, en casa no se les da importancia [...].

Docente Cita

D10 [...] Tal vez es un lugar o el único lugar donde pueden expresarse [...].

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 10 detalla los principales contenidos encontrados en las respuestas obtenidas en base a la pregunta tres.

Tabla 10. Rol



dspace.utb.edu.ec

https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/17581/DELGADO_ANCHUNDIA_ADRIANA_LILIBETH-MACIAS_ANCHUNDIA_GLENDA_LISSBETH.pdf?sequence=1

de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

Subcategoría Ideas principales Detalles

Rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional

en niñas y niños de 4 a 6 años Acompañar, guiar y/o enseñar Conocer y trabajar desde las características de las y los estudiantes Observar Apoyar en las dificultades Potenciar habilidades

Planificar y enseñar en base al desarrollo socioemocional Brindar un ambiente saludable para aprender Planificar y plantear actividades basadas en el desarrollo socioemocional de las niñas y niños

Establecer una comunicación con padres Informar sobre las y los estudiantes

Brindar un espacio de socialización y expresión emocional Brindar vivencias con pares Brindar oportunidades de aprendizaje socioemocional Suplir carencias que se puedan presentar en esta área

Fuente: Elaboración propia

3.1.4. Sobre las propias prácticas y estrategias docentes que promueven el desarrollo socioemocional en inicial

El total de participantes de la presente investigación aseguró que en su práctica cotidiana promueve el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Tabla 11. Citas D3, D4 y D5

Docente Cita

D3 100%. Lo vemos cada día el tema emocional [...].

D4 Lo hace gracias a las profesoras, porque tenemos esa habilidad, de tener la paciencia suficiente, de meterles el juego, la diversión, de presentar cosas en el círculo que son palpables [...].

D5 Sí, desde el primer contacto [...].

Fuente: Elaboración propia

Algunas de las entrevistadas atribuyeron este logro a la labor y esfuerzo de las mismas docentes, señalando diversas competencias, prácticas y estrategias. Así, por ejemplo, mencionaron la observación, el diálogo, el acompañamiento, la escucha activa, la reflexión, la verbalización y la validación de las emociones, el respeto hacia los tiempos individuales, la promoción de la empatía, la generación de oportunidades de juego, el guiar la conducta y la resolución de conflictos, el favorecer la autonomía y la participación activa, la comunicación con los padres, entre otros. En la Tabla 12, se observan algunas respuestas:

Tabla 12. Citas D10, D2, D7 y D9

Docente Cita

D10 [...] Hay que estar atenta a las miradas, a los gestos, a los tonos, a las posiciones corporales para atender qué es lo que necesita el niño, preguntarle ¿qué es lo que sientes? [...].

D2 [...] a partir de las situaciones que pueden surgir de manera natural se los lleva a la reflexión sobre las conductas, actitudes, sentimientos, y se trabaja bastante el diálogo, reflexión y posterior acción, cómo enfrentar y qué hacer. Es importante que la respuesta salga de ellos, nosotros facilitamos [...].

D7 [...] hacemos un trabajo bastante individualizado, hablamos un montón con los chicos tanto en alemán como en su lengua materna, estamos muy atentas a cada cambio emocional, estamos en contacto con los papás, y siempre tratamos conversar con el niño o el grupo si pasa algo [...]. [...] cuando hay un conflicto entre dos niños, qué puedo hacer para que el otro niño se sienta mejor [...] explicarles qué ha pasado en el otro.

D9 [...] entonces trato de validar sus emociones, pero también de explicar que ciertas acciones no [...].

Fuente: Elaboración propia

Los puntos mencionados en las respuestas fueron registrados también durante las observaciones. Cada una de las docentes propició un espacio de diálogo caracterizado por una escucha activa que tomaba en cuenta las intervenciones de sus estudiantes. Además, se observó que las docentes permitían a sus estudiantes tomar decisiones, encontrar las respuestas por sí mismos y apoyarse mutuamente. Asimismo, cada aula contaba con un 'secretario' asignado, quien cumplía con distintas responsabilidades y tenía la oportunidad de tomar diversas decisiones sobre la rutina; por ejemplo, qué canción deseaba cantar o bailar para iniciar el día.

Paralelamente, las docentes señalaron al lenguaje no verbal como un elemento de su práctica. Por su lado, la docente D4 indicó que, al hablar y cantar en alemán, procura que "[...] sea gracioso, gesticular mucho [...]. O hago representaciones de teatro entre dos dedos [...], juego de roles con los chicos mismos [...]". Tales ejemplos coinciden con la observación: las docentes se apoyaron en su lenguaje corporal y en su tono de voz al realizar las sesiones de clase, sobre todo cuando había que modelar frases en el idioma extranjero. Asimismo, se evidenció el uso de bromas, sarcasmo y humor en al menos ocho de diez docentes observadas.

Sobre el contacto físico, la participante D9 señaló que "[...] es bastante importante la parte física sin obviamente abrumarlos, pero sí o sea si ellos buscan cariño, afecto, darles ese abrazo que necesitan [...]". Esto se evidenció durante la observación, por ejemplo, cuando un alumno se encontraba llorando y la docente D2 le brindó contención física con un abrazo, logrando que el niño se calme.

Por otro lado, las docentes utilizaron recursos visuales para reforzar su práctica en el aula. Se observó el uso de apoyo visual en las paredes de todos los salones, daban información sobre la rutina, las actividades del día, los días de la semana, el clima, etc. Adicionalmente, como parte del espacio físico, se reconoció la disposición de las sillas durante la asamblea: formaban un círculo. Asimismo, durante el trabajo en mesa, las niñas y los niños se ubicaron en mesas compartidas.

Otros recursos específicos que las docentes comentaron que utilizan para propiciar el desarrollo socioemocional en el aula son el juego de roles, el panel de emociones, la presencia y el uso de un espacio de autorregulación, la realización de círculos de energía y la elaboración del programa socioemocional que se aplica dentro de las aulas del nivel inicial cada 15 días.

Tabla 13. Citas D2, D5, D8 y D9

Docente Cita

D2 Aparte del programa de las emociones, recientemente hemos implementado que el secretario del día pueda, durante los rituales de la mañana, colocar una emoción diciendo cómo

se siente [...].

Docente Cita

D5 [...] he puesto un espacio con herramientas, materiales para autorregularse. Buscamos que ellos se autorregulen solos en el futuro, pero con la guía de una profesora [...].

D8 Además del programa, hago círculos de energía. [...] cuando hay algo que mueve a los chicos o hay algún cambio grande en casa, por ejemplo, una niña tuvo dos hermanitos y la mami estuvo en la clínica varios días, entonces en la mañana nos sentábamos y juntábamos energías bonitas y los chicos decían en voz alta qué le deseaban a su mamá [...].

D9 [...]Jestá el programa que, en realidad en mi caso siendo sincera a veces no me rijo de lo que sale, sino trato de hacer ejemplos más puntuales de lo que pasa en la clase o recreo para trabajarlo [...].

Fuente: Elaboración propia

Si bien durante la observación realizada no fue posible presenciar el programa socioemocional que se menciona en las respuestas de la entrevista, sí se pudo registrar la rutina de uno de los salones que incluía una dinámica relacionada al 'Monstruo de Colores'. En esta, niñas y niños podían ubicar su emoción del día, para luego verbalizarla durante la asamblea y recibir el apoyo de las profesoras de ser necesario. Ante esto, las docentes del aula (D3 y D4) daban espacio a cada emoción y contaban con una caja sensorial que se ponía a disposición para aquellas niñas y niños que la requerían para sentirse mejor. Igualmente, fue posible identificar cómo en otras aulas, como parte de la rutina, les preguntaban a niñas y a niños cómo se sentían. Asimismo, se observó como la docente D2 intervino ante el llanto de un niño a través de diálogo, calidez, contacto físico y tiempo. De esta manera, permitió que el niño logre la calma.

Finalmente, a pesar de la variedad de estrategias que relatan las docentes, casi la mitad de las informantes indicó explícitamente que no se sienten satisfechas en la medida en la que esto se lleva a cabo en su práctica o que se sienten limitadas en ello. A continuación, se presentan algunas respuestas que reflejan este sentir:

Tabla 14. Citas D6 y D9

Docente Cita

D6 Cada vez menos. Tenemos tantas actividades programadas que buscar un tiempito para resolver esas situaciones es difícil [...]."

D9 Sí, pero no tanto como me gustaría, siento que a veces faltan esos espacios [...]."

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis del contenido de las respuestas a la pregunta número cinco, así como las observaciones realizadas en aula, se presentan seguidamente las principales prácticas y estrategias que emergieron.

Tabla 15. Sobre las propias prácticas y estrategias docentes



hdl.handle.net | Estrategias pedagógicas mediadas por TIC para la construcción de paz interior en los estudiantes de grado 3° y 9° de dos instituciones educativas colo...
<https://hdl.handle.net/10819/13657>

que promueven el desarrollo socioemocional en inicial

Subcategoría Ideas principales Detalles

Prácticas y estrategias docentes que promueven el desarrollo socioemocional

en niñas y niños de 4 a 6 años Estrategias que se aplican en el cotidiano Observar Dialogar y escuchar activamente Acompañar Reflexionar sobre situaciones cotidianas Guiar la conducta Brindar oportunidades de juego Verbalizar y validar las emociones Promover la empatía Promover la resolución de conflictos Respetar los tiempos de cada estudiante Favorecer la autonomía y participación activa Vincular los contenidos propios de niñas y niños Mantener la comunicación con los padres Apoyarse en el lenguaje no verbal Utilizar el sentido del humor Brindar contención física a través de abrazos Mostrar afecto y cariño

Recursos específicos Juego de roles Círculo de energías Panel de emociones (o Monstruo de colores) Espacio físico para la autorregulación

Programa socioemocional institucionalizado Dirigido al nivel de inicial Una sesión en el aula cada 15 días

Características propias de las docentes Identificar las necesidades de las y los estudiantes Tener paciencia Separar el ámbito laboral y personal Manejo de las estrategias señaladas

Fuente: Elaboración propia

3.1.5. Sobre las herramientas que brinda la formación y práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial

Sobre las herramientas que brinda la formación y práctica profesional, una mayoría de docentes coincidió en que la práctica es aquello que le ha dado mayores herramientas para promover el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Algunas de las profesoras reflexionaron sobre aspectos a mejorar en la formación académica, tal como se observa en la Tabla 16.

Tabla 16. Citas D9, D1 y D7

Docente Cita

D9 Siento que te enseñan la base, la teoría más que nada. La práctica la aprendes en el trabajo. Pero sí siento que sería ideal que te preparen más en temas de toda la parte emocional, salud mental de los chicos y trabajo con padres [...].

D1 [...] siento que en la práctica he aprendido muchísimo más y te das cuenta de que los temas actuales de los niños van cambiando [...] te das cuenta de estas cosas y de qué te ha funcionado y qué no. Y también depende de cada niño, no es que sea una estrategia igual para todos. Depende del grupo, de cada individuo.

D7 [...] Y, considero que mi espacio laboral, si bien puede tener muchas cosas negativas, da mucho espacio a que cada docente escoja bajo juicio propio cómo va a intervenir con cada caso particular.

Fuente: Elaboración propia

Las docentes resaltaron que la práctica y experiencia les ha permitido conocer a cada grupo y a cada estudiante, e indicaron que, finalmente, las estrategias aplicadas dependen de cada caso en particular. En este contexto, una de las docentes explicó el valor de la autonomía en el trabajo, porque permite tomar decisiones diferenciadas respecto a sus estudiantes.

Por otro lado, la experiencia de las docentes no se limita a la relación docente-estudiante, pues incluye también la experiencia compartida con otros profesionales. Por ejemplo, la docente D10 señaló como un factor importante en su aprendizaje: "las diferentes colegas con las que he trabajado".

Adicionalmente, algunas docentes mencionaron como decisivas las características personales, las prácticas privadas y los factores circunstanciales. En ese marco, se evidencian cómo diversos factores influyen en la práctica de las docentes y, por ende, en cómo promueven el desarrollo socioemocional en sus estudiantes.

Tabla 17. D4, D10 y D8

Docente Cita

D4 No, yo no estudie educación inicial como tal. [...] tengo mucha confianza en mí misma que, la parte humana es el factor principal. Mientras tenga sentido común, sentido crítico, y ganas de aprender puedes manejar muchas cosas.

D10 No, para nada. Lo he aprendido. A mí el yoga me ha dado muchas herramientas [...].

D8 Creo que no le dimos tanta importancia hasta la pandemia. [...] caí mucho más en cuenta de la necesidad que tienen los niños de decir lo que les pasa. Normalmente son chiquitos y no se les presta mucha atención y los papás deciden todo por ellos [...].

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la Tabla 18 resume los detalles de la subcategoría sobre las herramientas que brinda la formación y la práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial. Ello responde a la pregunta seis de la entrevista.

Tabla 18. Herramientas que brinda la formación y práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial

Subcategoría Ideas principales Detalles

Formación y práctica profesional en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial. Formación académica Brinda una base en cuanto a teoría y algunas herramientas Se necesita una preparación que abarque temas de emociones, salud mental y trabajo con padres

Práctica profesional y experiencia Permite conocer los temas actuales de las niñas y niños Permite conocer a los diversos grupos y casos particulares Permite aprender del centro educativo y de colegas La autonomía en el trabajo da la posibilidad a los docentes para atender los casos particulares bajo el propio juicio Permite evaluar las situaciones reales y priorizar las necesidades de las niñas y niños (ej. pandemia)

Características propias de la persona Confianza, factor humano, sentido común Interés propio Cursos adicionales

Fuente: Elaboración propia

3.1.6. Sobre la institución educativa

Casi la totalidad de docentes señaló que la institución educativa promueve o apoya la promoción del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes del nivel inicial. Sin embargo, una mayoría no lo percibió como suficiente. Al respecto, coincidieron en que el colegio le da mayor énfasis al aspecto académico.



En la Tabla 19, se pueden identificar las referencias en torno al funcionamiento del sistema educativo:

Tabla 19. Citas D9, D6 y D2

Docente Cita

D9 [...]a veces siento que el colegio se enfoca más en la parte académica y no tanto en el bienestar y salud mental de los chicos.

D6 Si, dan capacitaciones.... Digamos que promueve lo socioemocional, pero la da más prioridad a lo académico [...].

D2 Sí lo promueve. [...] Creo también que esta área poco a poco está siendo recortada [...] por la carga laboral [...].

Fuente: Elaboración propia

En este marco, más de la mitad de las participantes reconoció que el apoyo en este aspecto se produce a través de un programa socioemocional que se brinda en las aulas. No obstante, una mayoría coincidió en que este no siempre se adecúa a las necesidades de las niñas y los niños y que, y que resulta insuficiente aplicarlo una vez cada dos semanas. A ello se añaden otros retos que percibieron las docentes en su rol como promotoras del desarrollo socioemocional, como la carga laboral y la estructura del horario académico:

Tabla 20. Citas D3, D1 y D8

Docente Cita

D3 Si, aunque se podría más [...] lo hace a través de un programa, pero que es bastante escaso de dos veces al mes en una sesión de 20 minutos."

D1 [...] Tenemos estos programas [...] siento que no aplican a la realidad de nuestros niños o los temas que tenemos que tratar no son los temas que son actuales acá [...].

D8 [...] Y respecto al colegio, creo que institucionalizar el programa socioemocional es el intento más grande, pero fallan al no darnos el espacio. Tenemos un cronograma tan lleno que tienes que dejar de hacer o cuaderno, algún programa o una actividad establecida para poder tratar temas del momento [...].

Fuente: Elaboración propia

Las docentes expresan que la atención al desarrollo socioemocional de las y los estudiantes estaría condicionado, por un lado, por el recargado horario académico y las exigencias puestas sobre docentes y estudiantes, y, por el otro, por la propia autonomía, en cuanto a decisiones y accionar de las docentes. A continuación, se observa ello reflejado en la Tabla 21:

Tabla 21. Citas D4, D5 y D8

Docente Cita

D4 [...] Confía en su personal. Y en ese sentido creo que sí hacemos bastante, pero podría ser mucho más.

D5 [...]Sí, yo creo que tenemos una facilidad de poder adaptar estas cosas de nuestra aula, estrategias, con los niños. Si no que a veces caemos en el 'uy no puedo hacer eso' o 'tengo que pedir permiso'. Pero yo creo que sale de cada profesora.

D8 [...] Pero sí creo que el grupo humano que hay ahorita se preocupa bastante por brindar herramientas a los niños para que sean mejor niños, mejores personas después y sean más felices, porque también nos dimos cuenta de que eso va de la mano con el aprendizaje [...].

Fuente: Elaboración propia

En ese marco, dos de las docentes recalcaron la confianza que muestra la institución en su personal; además, una de ellas mencionó a las especialistas que apoyan en casos particulares a las docentes, tal como la psicóloga. Si bien las docentes identificaron puntos fuertes de la institución respecto a la promoción del desarrollo socioemocional, aún reconocen desafíos que consideraron necesario cambiar. Sobre ello, las docentes plasmaron diversos aspectos sobre los cuales se podría trabajar:

Tabla 22. Citas D6, D7, D9 y D5

Docente Cita

D6 No llenar tanto la currícula, liberarla un poco. Hacerla como era antes que tenía más juego libre [...].

D7 Me gustaría que el horario sea un poco más flexible o menos cargado, para tener más espacios para abordar conflictos a nivel grupal. A veces, hay que dejar de hacer algo para poder abarcarlo. Y también que sea algo más espontáneo y no tanto siguiendo el programa [...].

D9 Siento que podría haber todo un sistema de apoyo para los chicos [...] Entonces sería bonito hacer talleres de habilidades sociales [...]. Creo que también podría haber más capacitaciones a los profesores para saber cómo lidiar en ciertos casos, ¿no?

Docente Cita

D5 [...] un equipo de personas, como tenía en el otro colegio, que se encarga especialmente de ver esas áreas [...] cada vez hay niños más demandantes, con más problemas y a veces las profesoras necesitamos más apoyos,



estrategias, materiales, materiales sensoriales,

esas cosas.

Fuente: Elaboración propia

En estas respuestas, se destaca la consideración de un horario laboral más libre y flexible que permita tomar en cuenta las necesidades de sus estudiantes, con más tiempo para actividades socioemocionales y juego libre. Del mismo modo, que el programa socioemocional permita adaptarse a los diversos grupos con actividades prácticas y vivenciales. Otras sugerencias fueron la presencia de especialistas que brinden apoyo a niñas, niños y docentes, a través de talleres y capacitaciones.

A continuación, en la Tabla 23, se detallan los diversos contenidos obtenidos en la siguiente subcategoría, a partir de las respuestas a las preguntas siete y ocho de la entrevista.

Tabla 23. La institución educativa

Subcategoría Ideas principales Detalles

Apoyo y promoción del desarrollo socioemocional en niñas y niños del nivel inicial por parte de la institución educativa Programa socioemocional No se adecúa a las necesidades del grupo En cierta medida es posible adaptarlo Frecuencia insuficiente

Confianza en el equipo docente Depende de cada docente cómo abarca el aspecto socioemocional con sus estudiantes La institución brinda apoyo en casos que necesitan mayor atención. Por ejemplo, a través de especialistas (psicóloga).

Estructura y carga laboral Horario estructurado con actividades académicas preestablecidas Falta de espacios libres para tratar temas emocionales y sociales

Sugerencias de mejora Tener una estructura más flexible y libre que permita tomar en cuenta las necesidades de las y los estudiantes Más tiempo para actividades socioemocionales y juego libre Brindar mayor autonomía a las niñas y niños Programa socioemocional: más flexible, práctico y vivencial Más especialistas en este ámbito y apoyo a docentes (ej.

capacitaciones o materiales) Talleres de habilidades socioemocionales

Fuente: Elaboración propia

3.2. Sobre el vínculo entre docentes-estudiantes en el nivel de inicial

Este segundo bloque expone los saberes y las concepciones docentes respecto al vínculo entre docentes-estudiantes en el nivel inicial, así como las prácticas pedagógicas que se enlazan con este. A continuación, se presentan los resultados divididos en seis subcategorías.

3.2.1. Sobre el concepto de vínculos afectivos

La pregunta acerca del concepto de vínculos afectivos estuvo determinada por lo que entienden las docentes sobre estos. Las respuestas obtenidas se relacionan con características inherentes a los vínculos. Por ejemplo, siete de diez participantes incluyeron en su descripción palabras que se asemejan al concepto, indicando que se trataría de "lo que te une" (D2),



"relación" (D3; D5; D7; D9), "nexo" (D4), "dependencia" (D4) o "interacción" (D7).

Incluso algunas añadieron adjetivos al señalarlo como una "relación buena",



"relación estable" o "relación afectiva".

Además, según las docentes, el vínculo tendría como características y componentes específicos: la confianza, la buena comunicación, el afecto y el respeto. Esto se logra a partir de acciones como estar ahí, escuchar, acompañar, ayudar, conocerse y entender al otro.

Las siguientes respuestas, expuestas en la Tabla 24, detallan algunas de las características señaladas:

Tabla 24. Citas D9 y D6

Docente Cita

D9 [...] Los vínculos afectivos para mí son una relación estable que se base en confianza, que se basa en comunicación y en respeto mutuo.

D6 Mostrar cariño o a veces no se necesita demostrarlo, pero estar ahí para el que necesite algo. Leer los gestos del otro para ver qué es lo que tiene. Y en los más pequeños los vínculos también se demuestran con abrazos, muestras de cariño [...].

Fuente: Elaboración propia

En estas líneas, las docentes mencionaron de forma directa el rol del adulto en los vínculos, evidenciando las diversas prácticas que los fortalecen. Sobre ello, la docente D5 reconoció la importancia de respetar las preferencias de las niñas y los niños en el marco de los vínculos afectivos, a partir de sus diferencias individuales o culturales.

Por otro lado, las respuestas permitieron identificar que para las docentes el vínculo es algo que se construye con algo o alguien, ya sean niñas, niños o adultos. De este modo, se hizo referencia al vínculo con otras personas del entorno familiar, amical o laboral. Asimismo, una de las participantes señaló que esta vinculación se crea entre “personas afines” (D2), es decir, con alguna similitud.

Finalmente, una de las docentes reflexionó sobre cómo los vínculos afectivos hacen sentir a las y los menores, y cómo estos influyen en sus vidas. De acuerdo con lo anterior, se resaltó el sentirse cómodos y reconfortados al venir al colegio, lo que los ayuda a crecer y desenvolverse de manera satisfactoria. Esto será profundizado en adelante.

La Tabla 25 reúne los hallazgos más relevantes que se encontraron en las respuestas a la pregunta nueve, respecto al concepto de vínculos afectivos.

Tabla 25. Concepto de vínculo afectivo

Subcategoría Ideas principales Detalles

Qué entienden las docentes por “vínculo afectivo” A partir de palabras con significados similares Unión Relación (afectiva, buena, estable) Nexo Dependencia Interacción

Según los componentes o características del vínculo afectivo Confianza Respeto mutuo Afecto Respeto (Buena) comunicación Estar presente Escuchar Acompañar Ayudar Conocer Entender (Depende de la cultura)

En relación con quién o qué se da el vínculo afectivo Algo Alguien, personas, los demás Personas afines, familiares, amistades Niños y adultos

Subcategoría Ideas principales Detalles

Qué entienden las docentes por “vínculo afectivo” Según su efecto en niñas y niños Sentirse cómodo y reconfortado Venir feliz al colegio Crecer y desenvolverse Vida satisfactoria y feliz

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Sobre la importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años

Las docentes consideraron que los vínculos afectivos en la vida de niñas y niños de 4 a 6 años ofrecen un clima de seguridad y confianza, promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales y permiten el aprendizaje. En la Tabla 26, se presentan ejemplos de lo mencionado:

Tabla 26. Citas D1 y D10

Docente Cita

D1 Creo que es súper importante que los niños tengan vínculos, o sea que puedan confiar en alguien y que esa persona los va a escuchar, va a estar ahí y van a haber un apoyo.

D10 [...] Lo que te genera seguridad, te da identidad, eso, muchísimo.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las docentes señalaron que, en el contexto escolar, los vínculos afectivos contribuyen a que las niñas y los niños se sientan felices, cómodos, tranquilos, seguros y estables. Ello se manifiesta en la Tabla 27:

Tabla 27. Citas D5 y D11

DOCENTE CITA

D5 [...] el vínculo con las otras personas, sean adultos o niños, dan estabilidad.

D11 [...] que se sientan seguros de venir a nosotros, sin que nosotros nos vayamos a molestar o juzgarlos.

Fuente: Elaboración propia

Así, durante toda la fase de observación se apreció que las docentes escuchaban a las niñas y los niños con interés, y se dirigían a ellos de manera respetuosa, a través del uso de palabras afectuosas y de refuerzo verbal positivo. Asimismo, en distintos momentos, buscaron normalizar el error y guiaron las respuestas correctas de forma amable.

Las respuestas a la entrevista evidenciaron que para las docentes los vínculos a esta edad promueven la autoestima, la independencia, la comunicación, el manejo de dificultades y otras habilidades. En la Tabla 28, se exponen los comentarios mencionados:

Tabla 28. Citas D2 y D15

Docente Cita

D2 [...] va a ayudar a la persona a que enfrente dificultades de mejor manera. Los vínculos en los niños les dan seguridad, los impulsa a ser niños que se sientan queridos, se desarrolla la autoestima, también la independencia, pero sabiendo que no estoy solo, que alguien me apoya, me entiende.

D15 [...] Entonces, un niño para poder aprender, conversar, seguir indicaciones, tiene que sentir un vínculo con la otra persona.

Fuente: Elaboración propia

Además, las docentes añadieron que, en el caso del contexto escolar, los vínculos permiten a las niñas y niños formar nuevos lazos, relacionarse socioemocionalmente, tratar a otros con cariño, llevarse bien con otros, hacer amistades para la vida, desarrollar la empatía, la amabilidad y el respeto hacia los otros, ser solidario, enfrentar dificultades y manejar conflictos. Sobre ello, señalaron que algunas de las habilidades las aprenden de las docentes a través del ejemplo, ya que “son adultos referentes que les van a enseñar muchas cosas, modelar muchas conductas” (D7).

Al respecto, la docente D7 agregó que estos vínculos “[...] sientan las bases para cómo tú vas a relacionarte en el futuro y cómo tú vas a cuidar, querer y mostrar amor. [...]”, mientras que la docente D9 indicó que el no desarrollar estas habilidades a partir de los vínculos prevendría el entablar en el futuro “[...] relaciones de amistad o amorosas que pueden ser tóxicas porque están buscando el apoyo y el cariño de alguien, pero no sabes bien cómo recibirlo no sabe que es realmente apoyo y cariño entonces [...]”.

Según las docentes, otras de las capacidades y habilidades que son favorecidas por los vínculos afectivos a esta edad se asocian directamente con el “aprender” (D3, D5, D6, D7). Por ejemplo, “estar aptos para el aprendizaje” (D6), “atender” (D5), “seguir indicaciones” (D5) y “retener información” (D3). En esa línea, la D7 resaltó que “nadie aprende si no te quieren, si te tratan feo”. Así, las respuestas reflejaron que los vínculos influyen en lo académico (D6), los animan a probar cosas nuevas (D8) y les permiten adaptarse al sistema escolar (D2). La docente D7 añadió la importancia de los vínculos en el aprendizaje del idioma extranjero, ya que ayuda a un mayor entendimiento.

A continuación, en la Tabla 29, se detallan los diversos contenidos obtenidos en la siguiente subcategoría, a partir de las preguntas 10 y 12 de la entrevista.

Tabla 29.



repositorio.uchile.cl

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/2250/189074/1/Los-vinculos-afectivos-en-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-las-ciencias-naturales.pdf>

Importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años

Subcategoría Ideas principales Detalles

Importancia de los vínculos afectivos en

niñas y niños de 4 a 6 años dentro y fuera del contexto educativo Por lo que transmite a las niñas y niños Apoyo Estabilidad Alguien en quien confiar (confianza) Apertura y comodidad Seguridad, confianza y soporte emocional Sentirse entendido Sentirse cómodos Tranquilidad, felicidad y amor Límites Autoestima Independencia Enfrentar dificultades Manejar conflictos Comunicación (conversar) Empatía Amabilidad Solidaridad Relacionarse (consigo mismo y otros), formar vínculos, relacionarse socioemocionalmente Llevarse bien con otros Tratar a otros con cariño y respeto Aprender a recibir el apoyo y cariño de alguien Aprender Atender Seguir indicaciones Retener información Adaptarse al sistema escolar Probar cosas nuevas Aprender otros idiomas Aprender en base al afecto y los buenos tratos

Promueve herramientas para desenvolverse emocional y socialmente

Promueve el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Sobre los vínculos afectivos en la práctica escolar

Sobre los vínculos afectivos en la práctica escolar se detallará lo siguiente: el desarrollo de los vínculos, las prácticas docentes que caracterizan y favorecen el vínculo, la importancia de los límites en la promoción de vínculos, cómo las niñas y los niños perciben los vínculos, desde la mirada docente, y algunas referencias al rol del adulto.

En este sentido, la totalidad de las docentes consideró que logra desarrollar vínculos afectivos con sus estudiantes en la práctica escolar. Sobre ello, algunas docentes señalaron que estos se construyen “en todo momento” (D10), “en el día a día” y “de manera progresiva” (D2). Asimismo, se producen “cuando te das y no te das cuenta” (D10), es decir, de manera

consciente e inconsciente en el interactuar diario.

Por otro lado, según las respuestas de las docentes, los vínculos se desarrollarían a través de prácticas como la presencia, la escucha, el interés, el juego, el contacto, el generar un equilibrio entre la individualidad y el grupo, y el acompañamiento durante su aprendizaje. En la Tabla 30, se explicitan estos comentarios:

Tabla 30. Citas D4, D5 y D8

Docente Cita

D4 Nosotras a través del contacto visual, táctil, de la voz, el juego, lo que les ofrecíamos... Los juegos pueden ser distintos, pero sobre todo los juegos de los niños en interacción con el adulto [...]

D5 [...] las habilidades sociales, el respeto, saber escuchar, ponerte a la altura del niño... Es esa puerta abierta que le das para que se comunice contigo. Depende bastante de cómo estas tú, porque una persona con muchos problemas no va a llegar a crear un vínculo saludable con otra persona.

D8 El espacio que le das de aprender contigo al costado creo que es la formación de vínculo principal. Cuando juegas con ellos en el recreo, las chapadas, o te metes a jugar con ellos cuando están haciendo un juego muy creativo, también creo que lo forma y lo fortalece.

Fuente: Elaboración propia

Lo expuesto en las respuestas anteriores se demostró durante la observación: las docentes brindaron un acompañamiento constante a sus estudiantes. Durante los momentos de diálogo, mantuvieron la escucha y el interés; utilizaron recursos visuales, material concreto y, en dos salones, incluyeron al títtere del salón para una mayor llegada a sus estudiantes. Asimismo, durante momentos en mesa, en donde realizaron el cuaderno de trazo, las docentes fueron monitoreando y contestando preguntas.

Esto habla también de otra de las características del vínculo que fueron consideradas por las informantes: mostrarse disponibles afectivamente; tomarse el tiempo para conversar y escuchar con interés; demostrar afecto y calidez; jugar y hacer bromas como forma de conexión. Así, algunas respuestas que incluyeron estos temas fueron las siguientes:

Tabla 31. Citas D1, D5 y D9

Docente Cita

D1 [...] Y trato, aunque a veces es difícil con los 20, pero trato de tomarme ese tiempo de salir con ellos y escucharlos y conversar con ellos.

D5 [...] Volverme prácticamente una niña con ellos y reírme, jugar con ellos, o también ser una persona con autoridad que sepan los límites.

D9 Creo que comunicación constante, escucha, afecto. Yo trato de agacharme para cuando me hablan, para estar al mismo nivel y escucharlos. Los escucho, pregunto por su día a día. [...]

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior se evidencia en la práctica del uso del humor, que, como ya se ha mencionado, fue utilizado por la mayoría de las docentes en diferentes ocasiones. Asimismo, varias de ellas se mostraron dispuestas a escuchar temas que las niñas y los niños traen de casa; de esta forma, se promueve una mayor conexión y atención. A la par, las profesoras intentaron incluir temas de interés que motivaran a las niñas y a los niños a participar.

Otro de los puntos significativos durante la entrevista y la observación se relaciona con la importancia de poner límites. Al respecto, durante las entrevistas, se señaló la necesidad de encontrar un balance al "[...] ser una persona de acceso, que a la vez pueda guiarlos con normas, reglas... etc." (D1). Otras profesoras incluyeron en sus respuestas la necesidad de ser una autoridad positiva, hablar con firmeza y anticipar las reglas. Sobre ello, la docente D10 añadió que los límites son una forma de dar cariño, brindar contención y fortalecer el afecto que las y los estudiantes sienten por sus docentes.

En ese aspecto, la observación evidenció que algunas de las profesoras optaron por anticipar la conducta o repasar las reglas previo a realizar una actividad. También fue observado que diversas docentes recordaron las reglas durante las actividades; por ejemplo, señalaron que debían levantar la mano para participar o trabajar en silencio. Durante la asamblea, algunas hablaron directamente con las niñas y los niños para que cumplan con la conducta esperada (sentarse o hacer silencio). Unas utilizaron un tono de voz más alto y firme, mientras que otras prefirieron llamar adelante o acercarse y susurrarle al oído. Otras estrategias empleadas fueron los recursos auditivos: cómo hacer sonar un triángulo, dar un aplauso para llamar la atención, repetir una frase que llama al silencio, poner música instrumental al momento de realizar actividades en mesa, etc. Otro caso observado, en relación con los límites, fue que una de las profesoras mostró un tono de disgusto y frases como "Chicos ¿qué pasa hoy?" ante la conducta de sus estudiantes.

Finalmente, las respuestas de las docentes también hicieron referencia a que estas prácticas basadas en los vínculos deben verse reflejados en el sentir y percibir de las niñas y los niños con respecto al entorno escolar. Por ejemplo, la docente D4 señaló que las prácticas pedagógicas deben tener un efecto en las y los estudiantes que les permita saber y percibir que pueden confiar en sus docentes, mientras que la docente D1 señaló que es fundamental que "sientan que importa". Otros ejemplos se muestran a continuación en la Tabla 32:

Tabla 32. Citas D1 y D2

Docente Cita

D1 Siento que los niños acuden a mí cuando tienen alguna dificultad, se sienten libres de ponerse a llorar si están tristes, contarme si ha pasado algo con un compañero, o incluso en casa, si han tenido alguna cosa que les ha afectado [...]

D2 El afecto, que se sientan queridos, la seguridad, que se sientan protegidos de alguna manera también, de saber que hay alguien que los va a ayudar, esa solidaridad que buscan en los adultos. Muchas veces no saben hacer algo y saben que tienen una persona que los va a ayudar y también cuando están en situaciones de peligro, que ellos se sienten confundidos, hay alguien que los va a sostener, guiar y ayudar.

Fuente: Elaboración propia

En línea con la información anterior, la docente D7 añadió que cada caso es diferente, pues cada niña y niño lo es.

En ese marco, otras referencias al rol del adulto en el vínculo docente-estudiante indican que el lazo se construye "[...] con adultos que les enseñe o guíen en un camino adecuado" (D3), y "a través del ejemplo [...]" (D9). Además, la docente D5 señaló que es importante considerar cómo se encuentran las y los docentes, lo cual está entramado con las habilidades y competencias que puedan haber adquirido a lo largo de su vida y en su desarrollo profesional. En esa misma línea, la docente D3 mencionó la importancia de trabajar en uno mismo primero, mientras que la docente D4 expresó que "[...] hay que tener confianza en sí mismo, independencia, autonomía. [...]. Armarse en valores y tener la mente clara".

A continuación, la Tabla 33 muestra las principales prácticas y estrategias docentes que emergieron en la investigación, a partir del análisis de contenido de las respuestas a las preguntas 11, 14 y 19, así como las observaciones realizadas en aula.

Tabla 33. Los vínculos afectivos en la práctica escolar

Subcategoría Ideas principales Detalles

Los vínculos afectivos en la práctica escolar Cómo se dan De manera progresiva Día a día de forma consciente e inconsciente En todo momento desde las rutinas y el ejemplo

Prácticas docentes que caracterizan y favorecen el vínculo Guiar y dar el ejemplo Estar presente/ brindar tiempo/ mostrarse disponible y accesible Mostrar apertura Dialogar, escuchar y mostrar interés Conocer a sus estudiantes Tener paciencia Socializar y promover la socialización Mostrar afecto, amor y calidez Contacto visual y físico Uso de la voz Juego en interacción con el adulto Reír, hacer bromas Acompañamiento en tareas Generar equilibrio entre la persona y el grupo Respetar las diferencias de estudiantes y familias Dar espacio para equivocarse Poner límites, ser consecuente, anticipar reglas Trabajo socioemocional a nivel personal del docente: Contar con confianza personal, autonomía, valores, independencia.

Subcategoría Ideas principales Detalles

Los vínculos afectivos en la práctica escolar Cómo las niñas y niños perciben los vínculos Percibir que importan y que los toman en cuenta Saber que pueden confiar Tomar a sus docentes como punto de referencia y seguridad: saber que tienen a alguien que los ayuda y que pueden acudir a sus docentes para conversar y expresarse en momentos de dificultad Sentirse queridos, cómodos, seguros y protegidos Que se alegren de ver a sus docentes Sentirse comprendidos e identificados

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Sobre

17

Documento de otro usuario

Viene de otro grupo

los

18

repositorio.unprg.edu.pe

http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/20.500.12893/11370/4/Carrasco_Chaname_Luz_Maria.pdf

factores que influyen en el desarrollo de los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes en el nivel inicial

Según las docentes, los factores que influyen en el desarrollo de

19

www.openstarts.units.it | Visioni LatinoAmericane 31 (2024). Estado de bienestar, desarrollo, derechos humanos

<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/36124>

los

20

repository.javeriana.edu.co

[https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52488/La configuración del vínculo afectivo entre docentes y niños\(as\) de 6-7 años en la presencialidad remota en tiempos de pandemia.pdf?sequence=1](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52488/La%20configuraci%C3%B3n%20del%20v%C3%ADnculo%20afectivo%20entre%20docentes%20y%20ni%C3%B1os%28as%29%20de%206-7%20a%C3%B1os%20en%20la%20presencialidad%20remota%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=1)

vínculos afectivos entre

docentes-estudiantes en el nivel inicial se relacionan con aspectos propios de la institución, del sistema educativo, de las niñas y los niños, de las familias y de los mismos docentes.

En este sentido, casi todas las entrevistadas hicieron referencia a factores propios de la institución como, por ejemplo, la propuesta educativa, la estructura de la rutina, el horario escolar, la carga curricular, el entorno del colegio, el equipo docente, la persona con la que trabajas, la infraestructura del aula, el número de niñas y niños por salón, entre otros. En la Tabla 34, se profundiza en los comentarios:

Tabla 34. Citas D1, D10 y D7

Docente Cita

D1 [...] el sistema, la forma en que tu rutina del día está hecha, que te dé tiempo de tener estos momentos.

D10 [...] Si es que realmente hay una propuesta educativa en donde esto es efectivamente importante y se le dan los espacios... eso también puede ser un factor que haga que esos vínculos mejoren, ¿no? De ahí, el estrés... si trabajas en estrés no hay vínculo, todos están apurados, se está gritando. El juego libre, yo siento que necesito conocer mucho más a mis niños en el juego libre. Ahí generas un montón de vínculo... [...]

D7 [...] el aula, la infraestructura, que no haya tantos niños por salón, la carga curricular, que el proceso de adaptación respete los tiempos de los niños, ruidos, luz.... ese tipo de cosas también.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, seis de diez docentes mencionaron las características a nivel de grupo e individual como un factor determinante en la configuración de los vínculos. Señalan, por ejemplo, que influyen las relaciones mismas que se dan entre estudiantes en el salón; por ejemplo, a nivel personal, son relevantes las características de las niñas y los niños, tales como la actitud o la apertura. Además, mencionaron que las y los estudiantes que puedan "tener una dificultad o problema también seguro tienen más dificultades para entablar estas relaciones" (D3), que las niñas y los niños "con problemas emocionales fuertes, o hiperactividad, autismo" (D4) cambian la dinámica del salón.

Adicionalmente, un poco más de la mitad de las docentes mencionó al entorno familiar de las niñas y niños. En esta línea, la docente D5 señaló cómo la cotidianidad de las y los estudiantes fuera de la escuela influye en los vínculos con sus docentes, mientras que la docente D6 añadió que también afectan situaciones específicas de la familia, como viajes o enfermedades. Sumado a ello, una de las docentes (D2) destacó la importancia de la actitud de los padres hacia la institución y los docentes, porque interviene en cómo las niñas y los niños aprenden a confiar en la plana docente.

Por último, diversas participantes hicieron referencia a las características propias de las y los docentes. Señalaron aspectos como el estado de ánimo, es decir, su nivel de humor o bienestar; también mencionaron a su madurez para enfrentar situaciones cotidianas o separar su vida privada del trabajo. En esa misma línea, la docente D9 respondió lo siguiente:

Tabla 35. Cita D9

Docente Cita

D9 [...] A veces siento que no está permitido tener un mal día. Y tú como adulto puedes tener problemas en casa o simplemente te sientes mal. Y hay días que en los que no tienes ganas de sonreír o no tienes ganas de estar como conversando. Pero es como que a veces siento como maestra, tienes que entrar a la clase, así como que dejar toda esta carga fuera y enfocarte en tus chicos y después ya seguir, que quizás no es lo más saludable. Porque estás aplastando tus propias emociones. Pero creo que los chicos no tienen la culpa de otras cosas que puedan ser externas, ¿no?, entonces sí es importante. Como que aprender a separar trabajo de tu vida personal [...]

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallan los diversos contenidos extraídos de la pregunta 15 de la entrevista.

Tabla 36.

21

Documento de otro usuario

Viene de otro grupo

Los

22

repositorio.unprg.edu.pe

http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/20.500.12893/11370/4/Carrasco_Chaname_Luz_Maria.pdf

factores que influyen en el desarrollo de los vínculos afectivos entre docentes-estudiantes en el nivel inicial

Subcategoría Ideas principales Detalles

Los factores que influyen en el desarrollo de

23

www.openstarts.units.it | Visioni LatinoAmericane 31 (2024). Estado de bienestar, desarrollo, derechos humanos

<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/36124>

los

24

repository.javeriana.edu.co

[https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52488/La configuración del vínculo afectivo entre docentes y niños\(as\) de 6-7 años en la presencialidad remota en tiempos de pandemia.pdf?sequence=1](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52488/La%20configuraci%C3%B3n%20del%20v%C3%ADnculo%20afectivo%20entre%20docentes%20y%20ni%C3%B1os(as)%20de%206-7%20a%C3%B1os%20en%20la%20presencialidad%20remota%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=1)

vínculos afectivos entre

docentes-estudiantes en el nivel inicial De la institución y el sistema educativo La propuesta educativa La rutina y horario, la carga curricular, el espacio del juego libre El entorno del colegio El equipo docente (y co-docente) La infraestructura Número de estudiantes por salón El respeto a la adaptación de las y los estudiantes

De docentes Bienestar Personalidad Trabajo personal Competencias socioemocionales (actitud, apertura, empatía, objetividad, otros) Prácticas pedagógicas Dinámica y conexión con sus estudiantes Madurez para enfrentar situaciones Situaciones personales (humor, estrés económico, etc.) Separación entre la vida privada y laboral

De las y los estudiantes Características y dificultades individuales (condición específica, actitud, humor) Relaciones entre compañeros

De las familias La confianza o desconfianza hacia la institución o docentes Situaciones familiares específicas (enfermedades, viajes) Situaciones cotidianas

Fuente: Elaboración propia

3.2.5. Sobre las herramientas para desarrollar vínculos entre docentes y estudiantes de inicial

En relación con el último punto señalado en la subcategoría anterior, las preguntas 16 y 17 permiten realizar un análisis a mayor profundidad. En este sentido, se presentan las habilidades personales y profesionales que las docentes consideran necesarias para vincularse con sus estudiantes.

Las participantes aludieron a diversas características que recaen sobre la propia docente en la práctica con sus estudiantes. El total de las docentes hizo referencia a aquellas habilidades y aquellos valores necesarios para desarrollar vínculos de manera efectiva con sus estudiantes. Entre ellos destacan el mostrar apertura, la empatía y la paciencia. También se incluyó a la inteligencia emocional, la gestión y comunicación de emociones, la introspección, el respeto, la tolerancia y el saber negociar con las colegas. A continuación, se señalan algunos ejemplos:

Tabla 37. Citas D2, D4, D8 y D9

Docente Cita

D2 La apertura, la flexibilidad, el estar dispuesta a que no van a salir las cosas como uno quiere necesariamente, al cambio, a la construcción sobre el derrumbamiento [...]

D4 Mucha confianza en uno mismo, tener una sólida base que traemos de casa es importantísimo. Esa es la cadena. La formación en valores, ser tolerante, porque no todo va a funcionar como tú crees [...]

D8 Saber gestionar tus emociones, saber decir qué no está bien... Comunicar a los chicos cuando uno está triste, y necesitas un tiempo porque no se puede. [...]

D9 Creo que necesitas identificar bien tus emociones, o sea propias. Creo que también necesitamos saber cómo calmarnos. No puedes reventar con los chicos, tampoco o sea no deberías. Tienes que saber identificar por qué a veces se dan cosas. O preguntarte, cuestionarte el por qué, por qué se porta así o por qué me ha dicho eso. En vez de simplemente decir eso no se hace. Creo que es importante hacer una pausa y mirar de fuera que está pasando para poder ayudar un poco más.

Fuente: Elaboración propia

A lo anterior, se agrega "la vocación", a la cual hacen referencia tres docentes. Sumado a esto, la docente D2 señaló "También creo que se nace con el sentimiento de querer estar con niños, de disfrutar de su compañía, aprender con ellos, de darles amor".

Finalmente, solo una docente señaló la importancia de saber la teoría. En este marco, las docentes fueron consultadas por su formación y práctica profesional, obteniendo como respuestas más frecuentes que las herramientas fundamentales para formar vínculos se adquieren sobre todo en la práctica, en decir, en las experiencias y el trabajo personal.

La Tabla 38 reúne los hallazgos más relevantes que se encontraron en las respuestas a las preguntas 16 y 17 respecto a las habilidades personales y profesionales para vincularse con sus estudiantes.

Tabla 38. Sobre las herramientas para desarrollar vínculos entre docentes y estudiantes de inicial

Subcategoría Ideas principales Detalles

Sobre las herramientas para desarrollar vínculos entre docentes y estudiantes de inicial Habilidades y valores Inteligencia emocional Identificar, comunicar y gestionar emociones Lograr calma Confianza en sí mismo Introspección y autorreflexión Apertura y flexibilidad, disposición al cambio Empatía Comunicación y escucha Búsqueda de soluciones Paciencia, tolerancia y respeto Negociación con colegas Evaluar situaciones Aproximación a la infancia Saber interactuar y acercarse a sus estudiantes Guiar a sus estudiantes a encontrar sus propias soluciones No emitir juicios o prejuicios Hablar desde la propia experiencia emocional Vocación Sentimiento de querer trabajar con la infancia Teoría Saber la teoría Fuente: Elaboración propia

3.2.6. Sobre la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes

Respecto a la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes, casi la totalidad de las docentes indicó de manera explícita que el vínculo permite el desarrollo socioemocional, mientras que solo una señaló que la relación se produce de ambos lados.

Asimismo, diversas docentes señalaron que para que esto se cumpla hay diversos factores internos y externos que pueden influir. Por ejemplo, los factores de casa o la madurez de las niñas y los niños. También, se señaló la importancia de que las y los docentes cuenten con un desarrollo socioemocional adecuado que permita la construcción de vínculos.

Tabla 39. Citas D2, D8, D3 y D4

DOCENTE CITA

D2 El vínculo es una de las herramientas que el niño necesita para lograr un buen desarrollo socioemocional.

D8 [...] No puedes separar a uno del otro. Si tienes un vínculo, quieres crear un vínculo necesitas que los niños se desarrollen socioemocionalmente y tú también estar desarrollado socioemocionalmente [...]

D3 Se influyen, pero ahí entran mucho los factores externos, si en casa no se trabaja de la misma manera, entonces no puedes llegar a tener esa relación que tú buscas. [...]

D4 [...] Hay un ámbito que no es mío, que yo de repente no voy a poder ingresar. Yo voy a dar todo lo que yo pueda y lo que reciben ellos depende finalmente de cuán fértil sea su tierra y cuán estimulados y equipados vengan de casa, de su madurez, susceptibilidad.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la tabla 40 muestra los resultados con los diversos hallazgos obtenidos.

Tabla 40. Sobre la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes

Subcategoría Ideas principales Detalles

Sobre la relación entre desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial y vínculos afectivos entre docentes-estudiantes El vínculo permite el DSE Herramienta para el DSE Crea la condición para el DSE A través del vínculo se expresa lo que uno siente por las demás personas y permite que el acompañamiento socioemocional tenga un por qué

La relación es bidireccional El vínculo se da en la medida que se permite el DSE de docentes y estudiantes

La relación se ve influenciada por diversos factores Casa y familia Madurez de niñas y niños Desarrollo socioemocional docente

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos en el estudio, se presenta la discusión y la evaluación de estos, a partir del marco teórico, los antecedentes de estudio y las características de la población evaluada. Cabe mencionar que ello responde al objetivo de la investigación sobre las características de las prácticas de las y los docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Finalmente, se exponen las conclusiones en relación con los alcances del estudio y se presentan las recomendaciones.

4.1. Discusión

En el presente estudio, el desarrollo socioemocional es comprendido por las docentes participantes como el proceso mediante el cual niñas y niños adquieren habilidades intrapersonales e interpersonales fundamentales para su bienestar y adaptación. Lo anterior concuerda con los planteamientos que destacan que el aprendizaje social y emocional brinda herramientas para una adecuada gestión de las emociones, cooperación, resolución de problemas, entre otras habilidades y competencias esenciales para la integración en la sociedad (Arias et al., 2020; Diehl y Gómez, 2020).



Estas y otras habilidades son señaladas por Goleman (1996) como necesarias para una vida plena, subrayando así la importancia de desarrollarlas desde la primera infancia. Además, la concepción del desarrollo socioemocional por parte de las docentes coincide con las definiciones propuestas por autores como Berger et al. (2009) y Diehl y Gómez (2020), quienes destacan que estas habilidades sociales y emocionales se construyen en la interacción con el entorno.

Las respuestas reflejan la capacidad de las niñas y niños en este rango de edad para aprender y desenvolverse socioemocionalmente, indicando además que dicho desarrollo se configura de manera única en el tiempo, por lo que cada experiencia resulta diferente.

Los resultados obtenidos ubican a la infancia dentro de un contexto humano y social, y reafirman la importancia del entorno familiar y educativo para la adecuada adquisición de herramientas que les permitan desenvolverse de manera integral en la sociedad.



Esto se alinea con el enfoque de autores como Horno Goicochea (2008) y Diehl y Gómez (2020), quienes enfatizan la relevancia de los vínculos cotidianos como oportunidades para el crecimiento integral. Esta misma perspectiva es compartida en el estudio de Reeves y Le Mare (2017), quienes argumentan que la pedagogía relacional no solo mejora el clima del aula, sino que también promueve el desarrollo emocional sin necesidad de contenidos adicionales.

Sobre ello, las respuestas de las docentes reafirman la relación entre el vínculo afectivo y el desarrollo socioemocional, en tanto los componentes de dicho vínculo coinciden con las acciones y estrategias pedagógicas empleadas para promover el aprendizaje social y emocional. Así, la confianza, la presencia, la contención y la seguridad emocional que mencionan las docentes como estrategias se identifican como características distintivas del vínculo afectivo frente a otras formas de relación. La definición dada coincide con lo señalado por Horno Goicochea (2008), quien describe los vínculos como relaciones estables en el tiempo que implican afecto, seguridad y desarrollo. Esta conceptualización también se ajusta a lo propuesto por Lecannelier (2023), quien sostiene que los vínculos que brindan seguridad, protección y contención se establecen con adultos estables y continuos en la vida de las niñas y niños, tal como es el caso de madres, padres y docentes de educación inicial.

En este sentido, la interacción positiva y afectiva entre docente y estudiante no solo facilita el aprendizaje académico, sino que además contribuye activamente al crecimiento socioemocional. Así, lo descrito por las docentes sugiere que contar con vínculos afectivos seguros y respetuosos en la infancia permite construir modelos vinculares que influyen tanto en el presente como en el futuro de las niñas y niños. Tal como proponen Ainsworth y Bowlby (1991) y Horno Goicochea (2008), los vínculos tempranos configuran modelos internos de relaciones y apego.

Asimismo, los adultos significativos ofrecerían patrones de comportamiento y promoverían habilidades a través de la interacción cotidiana (Diehl y Gómez, 2020).

De esta manera, se reafirma la importancia de la escuela como espacio clave para el desarrollo socioemocional, y de las y los docentes como adultos significativos en la vida de las y los estudiantes, quienes, al tener la posibilidad de establecerse como figuras de apego secundarias y brindar oportunidades para un desarrollo óptimo, pueden llegar a tener un impacto reparador frente a posibles carencias en la relación con sus cuidadores primarios (Millicic et al., 2020; Schuengel, 2012; Sierra y Moya, 2012). Entonces, tal como señalaron las participantes, las docentes deben conocer y trabajar desde las características individuales de las y los estudiantes, en función de su desarrollo socioemocional, brindando un espacio de socialización y expresión emocional basado en una interacción que genere confianza y seguridad para potenciar sus habilidades.

En este contexto, se reconoce el alcance de los vínculos en la práctica escolar, los cuales fueron descritos por las docentes como parte de su trabajo cotidiano, desarrollándose progresivamente mediante la guía, el ejemplo, la disponibilidad emocional, el diálogo, el afecto, el respeto por las diferencias y el establecimiento de límites. Estas características permitirían a niñas y niños considerar a sus docentes como figuras de referencia. Lo descrito por las profesoras se asemeja a las cualidades de un vínculo de apego seguro, el cual brinda

la base emocional necesaria para la exploración y la autorregulación en distintos contextos (Ainsworth y Bowlby, 1991; Tuttle, 2009). De esta forma, cobra especial relevancia la experiencia de seguridad emocional que las docentes transmiten, especialmente en situaciones de estrés o peligro.

Con el objetivo de abarcar la formación de vínculos y la promoción del desarrollo socioemocional, las docentes reconocen como necesario el despliegue de una serie de recursos pedagógicos y personales. Así, respecto a las prácticas y acciones utilizadas por las docentes, se observó que la promoción de la participación activa y la autonomía permitía el fortalecimiento del desarrollo socioemocional, al impulsar a las y los estudiantes a tomar decisiones, encontrar respuestas por sí mismos y apoyarse mutuamente.



Estas prácticas se complementan con acciones concretas, como el rol del “secretario del día”, que permite a niñas y niños asumir decisiones cotidianas, responsabilidades, liderazgo y cooperación. Esto coincide con las estrategias identificadas por McLaughlin et al. (2017) en Nueva Zelanda, quienes resaltaron la importancia de ambientes receptivos que favorezcan la autorregulación, la resolución de problemas sociales y la construcción de amistades.

Lo obtenido se conecta con lo planteado respecto a las buenas prácticas docentes y las estrategias que responden a las características del desarrollo infantil, según autores como Castro Javela (2023), D'Achiardi (2015) y NAEYC (2020). En este sentido, a partir de la información obtenida en el presente estudio, las docentes participantes acompañan y orientan a las y los estudiantes, los reconocen como protagonistas de su aprendizaje, pues parten desde una mirada que los concibe como sujetos sociales con características y necesidades propias.



Así, se destacó la importancia del diálogo, la escucha activa y el acompañamiento respetuoso durante los diversos momentos de la jornada escolar. Además, las docentes utilizaron numerosos recursos y situaciones para facilitar la conexión docente-estudiante, tal como el juego de roles, las situaciones lúdicas y el lenguaje afectivo y no verbal. Esto resulta especialmente valioso en el caso de docentes que no hablan español, porque les permitió establecer una conexión más profunda con niñas y niños.

Las dinámicas y recursos socioemocionales descritas en el discurso de las docentes se reflejan en gran parte en lo observado en el aula y evidencian su capacidad para desplegar una serie de recursos pedagógicos y socioemocionales, y para adaptarse a diversos escenarios y mostrar flexibilidad ante lo ya establecido. Esto se encuentra en línea con lo señalado por Casassus (2007) y Moraga Rojas (2015) sobre aquellas cualidades de las y los docentes que resultan indispensables para establecer vínculos en el aula que fomenten un aprendizaje de calidad en convivencia.



En este marco, las docentes reconocieron la importancia de cultivar habilidades y valores en sí mismas, todas ellas asociadas a la inteligencia emocional: la introspección, la empatía, la apertura, la comunicación, la tolerancia, el respeto, la búsqueda de soluciones y una vocación genuina por acercarse a la infancia. A ello se suman las características personales como el interés, la paciencia y la habilidad para identificar las necesidades de las y los estudiantes.

El trabajo y las vivencias a nivel personal, la formación profesional y la experiencia dentro del aula se complementan con las prácticas desarrolladas junto a otros agentes educativos, y son valoradas por sobre la formación académica de base respecto a las categorías estudiadas. En este sentido, los resultados también reflejaron la importancia del trabajo en conjunto con otras colegas, lo cual coincide con lo señalado por Zambrano Díaz (2014), quien destaca que el trabajo colaborativo entre docentes facilita el intercambio de experiencias, la reflexión compartida y contribuye al mejoramiento continuo de la práctica educativa. De esta manera, las cualidades señaladas posibilitan la mejora del desarrollo socioemocional en la infancia a través de una interacción personalizada que reconoce las particularidades de cada niño y promueve un entorno afectivo y seguro, esencial para el aprendizaje (Fuentes Pino, 2021). No obstante, a pesar de las diversas estrategias implementadas, las docentes percibieron desafíos en su labor como promotoras del desarrollo socioemocional que derivaron en su mayoría de características contextuales, como la sobrecarga de actividades académicas preestablecidas, la falta de tiempo para abordar temas emocionales y sociales, y la existencia de un programa socioemocional que, según expresaron, no se adecúa del todo a las necesidades del grupo. Esto podría reflejar una priorización de los contenidos académicos en detrimento del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, evidenciando un desafío pendiente. Esta percepción también revela tensiones en torno al horario escolar, el tiempo disponible para el trabajo socioemocional y las presiones sobre la labor docente, y lleva una vez más a reflexionar sobre el modo en que se aborda el desarrollo socioemocional en el aula.

Finalmente, respecto a la formación de vínculos, las docentes identificaron que es importante tener en cuenta el bienestar de las docentes y el trabajo personal que realizan en términos de competencias socioemocionales y formación para lograr una adecuada dinámica y conexión con sus estudiantes. Además, que más allá de las características propias, este proceso puede verse afectado por factores propios de la institución educativa, del sistema escolar, de las características del grupo o de las familias. Así, se reconocieron elementos que podrían obstaculizar el desarrollo de vínculos, tales como la carga en la rutina y el horario escolar, el número de estudiantes por aula, las propias dificultades de los niños y niñas, así como la confianza y las situaciones particulares de las familias. Todo ello coincide con lo planteado por Casassus (2006) e Hirmas et al. (2021), quienes reconocen que estas condiciones estructurales impactan en la posibilidad de establecer vínculos significativos, sobre todo por la sensación de no poder atender adecuadamente a cada estudiante y por las presiones ejercidas sobre el rol docente por el sistema educativo, las familias o la sociedad.

4.2. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la discusión que derivan de los objetivos del estudio. De este modo, respecto a los saberes y las concepciones de las docentes de inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años, se obtuvo lo siguiente:

El desarrollo socioemocional en la primera infancia es comprendido como un proceso único, en el cual cada niña y niño adquiere y desarrolla habilidades sociales y emocionales a partir de sus propias experiencias y del entorno que les rodea. Este último resulta fundamental para el bienestar y la adaptación de la persona, por lo que se destaca la importancia de acompañarlo desde edades tempranas.

Por otro lado, sobre los saberes y concepciones de las docentes de inicial respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial, se resuelve que:

Las docentes identifican que el vínculo afectivo entre docente-estudiante y el desarrollo socioemocional se influyen mutuamente. Así, describieron que los vínculos docente-estudiante, basados en la confianza, la seguridad y la presencia emocional, son elementos fundamentales para generar un espacio de aprendizaje socioemocional significativo. Paralelamente, se reconoció que las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes son las que permiten la construcción de vínculos.

Las participantes señalaron que contar con vínculos afectivos seguros y respetuosos en la infancia ayuda a construir modelos vinculares que influyen tanto en el presente como en el futuro de niñas y niños. En este contexto, se identifica a la escuela como espacio clave para el desarrollo socioemocional y a las docentes como figuras significativas en la vida de las niñas y los niños. Estas últimas tienen la capacidad de establecer vínculos que, en algunos casos, cumplen un papel reparador frente a experiencias previas.

En lo referente a las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de la institución educativa que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial, se concluyó lo siguiente:



Las prácticas pedagógicas observadas y descritas reflejan la promoción del desarrollo socioemocional a través de estrategias que involucran la interacción activa entre docente-estudiante. Así, destacan estrategias como la guía, la disponibilidad emocional, el diálogo, la escucha activa, la promoción de la participación y la autonomía, el afecto, el juego y el establecimiento de límites. Estas permiten a las y los estudiantes identificar a sus docentes como figuras de referencia y desenvolverse en un entorno seguro, lo que favorece la autorregulación, la cooperación y la expresión emocional.

En este marco, las docentes demostraron la capacidad para adaptarse a las necesidades del grupo, desplegando recursos personales y profesionales que acompañaron el desarrollo socioemocional de forma cercana y respetuosa. Resaltaron cualidades como la habilidad para identificar las necesidades de las y los estudiantes, el cultivar habilidades y valores asociados a la inteligencia emocional, y el trabajo colaborativo entre colegas.

No obstante, a pesar del compromiso y las estrategias implementadas, las docentes evidenciaron algunos desafíos en su labor más allá de factores personales y formativos, tales como

algunas condiciones institucionales y estructurales. La sobrecarga de contenidos académicos, la falta de tiempo para abordar temas emocionales y un programa socioemocional poco contextualizado fueron percibidos como obstáculos en el proceso de la promoción de vínculos y del desarrollo socioemocional. Los resultados obtenidos reafirman la importancia de considerar el desarrollo socioemocional y la formación de vínculos como aspectos centrales en la educación inicial, que requieren del compromiso docente y de condiciones institucionales que permitan un acompañamiento real, relacionado con las necesidades emocionales de la infancia.

4.3. Recomendaciones

A partir de los resultados del estudio y las conclusiones, se proponen una serie de recomendaciones para seguir fortificando los vínculos en el aula y el desarrollo social y emocional de las y los estudiantes:

Fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales a partir de una capacitación continua y actualizada con herramientas teóricas y prácticas que respondan a las necesidades del desarrollo infantil desde una mirada basada en el vínculo.



Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y otros actores educativos para construir estrategias conjuntas que beneficien a niñas y niños.

Favorecer condiciones estructurales que permitan una atención orientada al ámbito social y emocional; por ejemplo, a partir de una mejor distribución del tiempo dentro de la jornada escolar.

Revisión de los programas y planes de trabajo para que se adecúen a las demandas de las niñas y los niños, de modo que contemplen tiempo que posibilite el acompañamiento individual y grupal.

Involucrar a las familias en la promoción de los vínculos y del desarrollo socioemocional, a fin de reforzar la relación escuela-familia y la coherencia entre ambos entornos.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

(2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>

Ainsworth, M. S.



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%20n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

y Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>

Álvarez Álvarez,



repositorio.utp.edu.co | Relieve investigativo en educación y pedagogía en el Eje Cafetero (2010-2017)

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/12817/1/RELIEVE%20INVESTIGATIVO%20DIGITAL.pdf>

C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13236858011.pdf>

Arias Ortiz, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020).



repositorio.ucsg.edu.ec | Educación emocional en tiempos de pandemia. Una propuesta didáctica para estimular la inteligencia emocional a través del desarrollo de ha...

<http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/17065/1/T-UCSG-PRE-FIL-CE-16.pdf>

Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.

Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>



revistas.ulvr.edu.ec | Involucramiento familiar para el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños de 4 a 6 años | Yachana Revista Científica

<http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/697>

Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

y Fundación Kaleidos. https://fundacionkaleidos.org/wp-content/uploads/2022/05/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf

Ayala Figueroa, V. H. (2024).



repositorio.usil.edu.pe | Estrategia pedagógica para mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de nivel inicial de una institución educativa de Huacho

<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/c91edd2f-bfb6-42d9-bc38-f51295797176>

Estrategia pedagógica para mejorar las habilidades socioemocionales en los niños de nivel inicial de una institución educativa de Huacho

[Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/c91edd2f-bfb6-42d9-bc38-f51295797176>

Babar, M., Aslam, S., Yousuf, M. I., Parveen, N., y



doi.org | Relationship between Pedagogical Approaches and Socio-Emotional Development of Students in Early Childhood Education

<https://doi.org/10.55737/qjssh.597137473>

Jafari, S. M. (2024). Relationship between pedagogical approaches and socio-emotional development of students in early childhood education. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 351-364. <https://doi.org/10.55737/qjssh.597137473>

Barrientos Barreto, G. A. y Huarcaya Mayhua, K. C. (2024). Interacciones entre docentes y estudiantes del nivel inicial de una red educativa Huancavelica. *Llimpi. Revista Electrónica de*



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.22422>

Betancourth Zambrano, S., Burbano Fajardo, D. A., y Venet, M. (2017).



tesis.pucp.edu.pe

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCIA_JENNIFER_KORALL \(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCIA_JENNIFER_KORALL%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*,

20(37). <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>

Casassus, J. (2006).



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador.

UMCE.

Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. (2ª ed.). Editorial Cuarto Propio. https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911

Castro Javela, C. P. (2023). Estudio sobre las prácticas pedagógicas en la primera infancia en una institución educativa pública. *Revista Paca*, (14), 87-101.

<https://doi.org/10.25054/2027257X.3799>

Castro, E., Peley, R., Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), (581-587).

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012

D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuaderno de Educación*, (67), 1-11. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-buenas-practicas.pdf>

De la Cruz García, J. K. (2021).



tesis.pucp.edu.pe

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCIA_JENNIFER_KORALL \(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19323/DE_LA_CRUZ_GARCIA_JENNIFER_KORALL%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rol Docente como Mediador del Desarrollo Socioemocional a través de la Educación a Distancia en Niñas y Niños de 3 Años de una Institución Educativa Inicial Pública del Distrito del Cercado de Lima

[Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19323>

Diehl, K. y Gómez, R. (2020). Socioemotional Development: the basics and implications. The Rise Institute. <https://sientoxcento.org/wp-content/uploads/2020/12/Socioemotional-Development-the-basics-and-implications-FINAL.pdf>

Duque, P. A., Vallejo A., J. C. y Rodríguez R., J. C.



hdl.handle.net

Prácticas pedagógicas realizadas por docentes de instituciones públicas en el nivel primaria, distrito de Tacna, región Tacna, según la encuesta ENDO 2...

(2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/1254>

Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S. y Vindrola, S. (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: una revisión sistemática.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/lac/media/34476/file/Violencia-contra-los-ninos-reporte-completo.pdf>

Fuentes Pino, A. (2021). Lazos significativos entre educadores y estudiantes. Herramientas para fortalecer el vínculo pedagógico. Organización de Estado Iberoamericanos.

<https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/lazos-significativos-entre-educadores-y-estudiantes/>

Fundación CAP (2020). Cartilla N° 3: Aprendizaje socioemocional. ¿Qué es y cómo desarrollarlo? https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf

Gallardo Fernández,



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386464.pdf>

I. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,

30(2), 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386464.pdf>

García, E. y Weiss, E. (24 de agosto de 2016). Making whole-child education the norm. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/making-whole-child-education-the-norm/>



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. *Kairos*.

Gutiérrez Odicio, E. (2020).



repositorio.uladech.edu.pe

https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/20.500.13032/18528/1/DESARROLLO_SOCIOEMOCIONAL_GUTIERREZ_ODICIO_ELIZABETH.pdf

Estrategias didácticas utilizadas por docentes sobre el desarrollo socio emocional en estudiantes del nivel inicial en instituciones educativas del distrito de



alicia.concytec.gob.pe

Metadatos: Estrategias didácticas utilizadas por docentes sobre el desarrollo socio emocional en estudiantes del nivel inicial en instituciones ed...

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Index.php/Record/UJLAD_2dff08922c4ea4f385d6269abb0202f/Details

[Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/18528>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación. (6ª ed.). McGraw Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

41

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C. y Vallejos, O. (2021). Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas "Cultivar lo esencial para aprender a convivir"

(2019-2021): Informe de investigación. Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19197>

Horno Goicochea,

42

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

P. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. En: AEPap (Ed.), Curso de Actualización en Pediatría

(pp. 303-310). Exlibris Ediciones. https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf

43

doi.org | EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CLAVE DE INTEGRACIÓN. UNA APORTACIÓN A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1681>

Huerta Rivero, M. E. (2019). Educación emocional en clave de integración. Una aportación a la innovación educativa. Revista Panamericana de Pedagogía,

27, 169-192. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1681>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Perú: Indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/libro.pdf

Lagos Pérez, L., Soto Vera, G., y Vallejo Varas,

44

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

P. (2016). Aprendizaje socioemocional y su relación en el aprendizaje y desarrollo infantil [Tesis de maestría, Universidad Finis Terrae].

<https://hdl.handle.net/20.500.12254/641>

Larrañaga Otal,

45

doi.org

<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>

A. (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje

[Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/614>

Lecannelier, F. (2023). A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso del apego en la infancia. Diana

46

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lecannelier, F., Jorquera, L., y Porre, M. (2014). Manual de implementación: Programa A.M.A.R.- Educacional para el fomento del aprendizaje socioemocional a través del vínculo de apego. II Versión. Universidad del Desarrollo

y Ministerio de Desarrollo Social.

Martínez Chamorro, D. P. (2019).

47

renati.sunedu.gob.pe |

Registro Nacional de Trabajos de Investigación: La expresión de emociones en los lenguajes artísticos de la primera infancia

<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2654008>

La expresión de emociones en los lenguajes artísticos de la primera infancia [Tesis de bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5cf0c29b-121f-4f5b-b1a8-4b1ff2e8726e/content>

McLaughlin, T., Aspden, K. y

48

doi.org | How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers

<https://doi.org/10.18296/ecf.0041>

Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. Early Childhood Folio, 21(2), 21-27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2020). Aprendizaje socioemocional. Desarrollo integral, convivencia escolar y rendimiento académico en los alumnos: el rol de docentes y educadores. Planeta.

Ministerio de Educación.

49

repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

(2016a). Entorno educativo de calidad en Educación Inicial: Guía para docentes del Ciclo II.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/5469>

Ministerio de Educación. (2016b). Currículo Nacional de la Educación Básica. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
Ministerio de Educación. (2019a).



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Interacciones que promueven aprendizajes. Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años.

<https://hdl.handle.net/20.500.12799/6886>

Ministerio de Educación. (2019b). Buenas prácticas docentes: Inicial-Primaria. Tomo 1. <https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticadocentes/pdf/tomo1-buenas-practicas-docentes-practicas-inicial-primaria.pdf>

Ministerio de Educación. (2022a). Guía de soporte socioemocional para la atención a los estudiantes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9790>

Ministerio de Educación. (2022b). Marco del Buen Desempeño Docente. Guía. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>

Moraga Rojas, M. (2015). Las competencias relacionales del docente: su rol transformador [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142118>

National Association for the Education of Young Children (2020). Developmentally Appropriate Practice. NAEYC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/promoverlaequidad_declaracion.pdf

National Scientific Council on the Developing Child (2007). The science of early childhood development. Closing the gap between what we know and what we do.

https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Science_Early_Childhood_Development.pdf

Nin Márquez, M. V.



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

(2015). Proceso de desarrollo del pensamiento en el bebé: 0 a 12 meses [Tesis de grado, Universidad de la República Uruguay].

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7819>



doi.org | La dimensión afectiva en la formación inicial docente (FID): concepciones y desafíos desde la visión de sus actores

<https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1553>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

(2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y El Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Papalia, D. E. y Martorell, G. (2017). Desarrollo Humano. (13ª ed.). McGraw Hill Education.

Pazos Polo, D., y



doi.org

<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>

Sánchez Trujillo,



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

M. (2021). La disciplina violenta, y el desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante de preescolar. *Educación*, 30(58), 250-269. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>



doi.org

<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>

Pérez Escoda, N. y Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Reeves, J. y Le Mare, L. (2017). Supporting teachers in relational pedagogy and social emotional education: A qualitative exploration. *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137978.pdf>

Reyes Cáceres, Y., Prada Núñez, R. y Gamboa Suárez, A. (2021). Práctica pedagógica y experiencia profesional: fortalezas y oportunidades de mejora. *Revista boletín redipe*, 10(7), 66-83.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116499>

Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., Estrades Bauza, A. y Roselló Roselló, C. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELADEI*, 8(1), 9-14.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598560>



www.scielo.org.co

<http://www.scielo.org.co/pdf/rjps/v46n3/v46n3a04.pdf>

Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment*

& Human Development, 14(3), 329-336. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.675639>

Sierra García, P. y Moya Arroyo,



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 18(2), 181-191.

<https://doi.org/10.5093/ed2012a18>

The Early Childhood Direction Center (2009). Understanding Social and Emotional Development in Young Children. Mid-State Central Early Childhood Direction Center Bulletin. <https://northernlightscv.org/wp-content/uploads/2018/11/FCEP-M3-Understanding-SE-Development-in-Young-Children.pdf>
Thompson, R. A. y Virmani, E. A. (2012). Socioemotional development. En V. S.



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (2ª ed., pp. 514-521). Elsevier Inc. https://www.researchgate.net/publication/323814087_Socioemotional_Development
Tuttle, M. (2009). Teacher-child relationships in early childhood classrooms [Tesis de maestría, University of Northern Iowa].

<https://scholarworks.uni.edu/grp/1641>



revistas.pucp.edu.pe

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2487>

Valdiviezo Gaínza, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. Educación, 20(39), 51-69.

Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2487>

Zabalza, M. A. (2019). Las Buenas Prácticas: el Sí posible. RELADEI, 8(1), 9-14. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6409>

Zambrano Díaz, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión Chile [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/284147#page=1>

Anexos

Anexo A. Matriz de categorización para investigaciones cualitativas

Autora: Loreana Mikaela Montestruque Orbegoso Fecha: mayo 2025

Título: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FORTALECEN EL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑAS Y NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Pregunta general ¿Cuáles son las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana? Técnica: Observación no participante Entrevista semi estructurada



Preguntas específicas ¿Qué saberes y concepciones tienen las docentes de inicial de la institución educativa privada de Lima Metropolitana sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años? ¿Qué saberes y concepciones tienen las docentes de inicial de la institución educativa privada de Lima Metropolitana respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de la institución educativa privada de Lima Metropolitana que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial?

Objetivo general: Conocer las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Instrumento: Cuaderno de campo Guía de entrevista

Objetivos específicos Categorías Subcategorías Códigos o aspectos

Explorar los saberes y concepciones de las docentes de inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años. Saberes y concepciones sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños Concepción del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años ¿Qué entiende por desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4-6 años?



repositorio.unprg.edu.pe

http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/20.500.12893/11370/4/Carrasco_Chaname_Luz_Maria.pdf

Importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años ¿Cuál consideras que es la importancia del desarrollo socioemocional

en niñas y niños de 4-6 años? ¿Por qué?

Rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años Según su experiencia, ¿cuál es el rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4-6 años?

Formación docente en torno al desarrollo socioemocional en niñas y niños de inicial ¿Considera que su formación y práctica profesional le han brindado las herramientas necesarias para promover de manera efectiva el desarrollo socioemocional de sus estudiantes?

Rol de la institución educativa en el desarrollo socioemocional de niñas y niños. ¿La institución educativa en donde labora promueve o apoya la promoción del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes del nivel inicial? ¿Cómo? ¿Qué podría ser diferente?

Indagar en los saberes y concepciones de las docentes de inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial.

Saberes y concepciones sobre el vínculo docente-estudiante Definición y elementos del vínculo afectivo ¿Qué entiende por vínculos afectivos?

Importancia del vínculo afectivo en niñas y niños de 4 a 6 años ¿Cuál considera que es la importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años?

Vínculos afectivos en la práctica escolar ¿Cómo se construyen, en base a su experiencia, los



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vínculos afectivos en el contexto escolar? ¿Cuál es la importancia, según su experiencia, de los vínculos afectivos en el contexto escolar

para niñas y niños de 4 a 6 años? ¿Cómo se relacionan los vínculos afectivos que desarrolla con sus estudiantes y el desarrollo socioemocional de las/los mismos?

Factores que influyen en el vínculo afectivo entre docentes-estudiantes en el nivel inicial ¿Qué factores considera que influyen en el desarrollo de estos vínculos



Herramientas y recursos para fortalecer el vínculo docente-estudiante. ¿Qué habilidades personales y profesionales considera necesarias para vincularse con sus estudiantes? ¿Considera que su formación y práctica profesional le ha dado las herramientas necesarias para vincularse de manera efectiva con sus estudiantes?

Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial.

Prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo socioemocional Prácticas pedagógicas que favorecen el vínculo docente-estudiante Estrategias docentes para el desarrollo socioemocional en inicial ¿Considera que en su práctica promueve el desarrollo socioemocional de sus estudiantes? ¿De qué manera? ¿Qué prácticas y/o estrategias específicas aplica con la finalidad de promover el desarrollo socioemocional en sus estudiantes?

Prácticas que favorecen el desarrollo de vínculos afectivos en el aula. ¿Considera que en su práctica desarrolla vínculos afectivos con sus estudiantes? ¿Cuáles son las características de estos vínculos? ¿Cómo caracterizaría un vínculo afectivo que promueva el adecuado desarrollo socioemocional de las y los estudiantes de inicial?

Anexo B. Matriz de consistencia para investigaciones cualitativas

Autora: Loreana Mikaela Montestruque Orbegoso Fecha: mayo 2025

Título: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FORTALECEN EL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑAS Y NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Problema de Investigación – Pregunta General ¿Cuáles son las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana?

Objetivo General Conocer las características de las prácticas de las docentes del nivel inicial en relación con el desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos Preguntas de Investigación Categorías Metodología Participantes

Explorar los saberes y concepciones de las docentes de inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años. ¿Qué saberes y concepciones tienen las docentes de inicial de la institución educativa privada de Lima Metropolitana sobre el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años? Saberes y concepciones sobre el desarrollo socioemocional Enfoque: Cualitativo Diseño: Estudio de Casos Técnicas: Entrevista semi estructurada y observación no participante 10 docentes del nivel inicial



doi.org

<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>

de una institución educativa privada de Lima Metropolitana

Indagar en los saberes y concepciones de las docentes de inicial de una institución educativa privada de Lima



alicia.concytec.gob.pe | Metadatos: Mecanismos que promueven la participación democrática en niños y niñas del 4to. grado de Educación Primaria de una institución ...

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_e5828f069fb4034e98e09b4231650b52/Details

Metropolitana

respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial. ¿Qué saberes y concepciones tienen las docentes de inicial de la institución educativa privada de Lima Metropolitana respecto al vínculo docente-estudiante en el nivel inicial? Saberes y concepciones sobre el vínculo docente-estudiante Identificar las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas por las docentes de la institución educativa privada de Lima Metropolitana que promueven el desarrollo socioemocional y fortalecen el vínculo docente-estudiante en el nivel inicial? Prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo socioemocional Prácticas pedagógicas que favorecen el vínculo docente-estudiante

Anexo C. Guía de entrevistasemi estructurada

Datos Generales

Fecha:Hora:

Datos personales:

Código:

Sexo:Edad:

Nacionalidad:

Nivel educativo:Especialidad:

Experiencia como docente (años):

Tiempo trabajando en la institución (años):

Horas de trabajo a la semana como docente en la institución:

Nivel en el que enseña y edad de los niños:

Otro(s) trabajo(s) fuera de la institución:

Realiza actividades de autocuidado:¿Cuáles?:

Preguntas

El desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4 a 6 años

¿Qué entiende por desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4-6 años?

¿Cuál consideras que es la importancia del desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4-6 años? ¿Por qué?

Según su experiencia, ¿cuál es el rol de la educación inicial en el desarrollo socioemocional en niñas y niños de 4-6 años?

¿Considera que en su práctica promueve el desarrollo socioemocional de sus estudiantes? ¿De qué manera? *En caso la respuesta sea negativa, preguntar el por qué.

¿Qué prácticas y/o estrategias específicas aplica con la finalidad de promover el desarrollo socioemocional en sus estudiantes?

¿Considera que su formación y práctica profesional le han brindado las herramientas necesarias para promover de manera efectiva el desarrollo socioemocional de sus estudiantes?

¿La institución educativa en donde labora promueve o apoya la promoción del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes del nivel inicial? ¿Cómo?

Respecto a la última pregunta, ¿Qué podría ser diferente?

El vínculo entre docentes-estudiantes en el nivel inicial

¿Qué entiende por vínculos afectivos?

¿Cuál considera que es la importancia de los vínculos afectivos en niñas y niños de 4 a 6 años?

¿Cómo se construyen, en base a su experiencia, los



repositorio.its.edu.pe

[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/65/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Montestruque.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

vínculos afectivos en el contexto escolar?

¿Cuál es la importancia, según su experiencia, de los vínculos afectivos en el contexto escolar

para niñas y niños de 4 a 6 años?

¿Considera que en su práctica desarrolla vínculos afectivos con sus estudiantes?

¿Cuáles son las características de estos vínculos?

¿Qué factores considera que influyen en el desarrollo de estos vínculos

¿Qué habilidades personales y profesionales considera necesarias para vincularse con sus estudiantes?

¿Considera que su formación y práctica profesional le ha dado las herramientas necesarias para vincularse de manera efectiva con sus estudiantes?

¿Cómo se relacionan los vínculos afectivos que desarrolla con sus estudiantes y el desarrollo socioemocional de las/los mismos?
¿Cómo caracterizaría un vínculo afectivo que promueva el adecuado desarrollo socioemocional de las y los estudiantes de inicial?

Anexo D. Formatos de validación

□ Texto, Carta



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Texto, Carta

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

□ Tabla

El contenido generado por IA puede ser incorrecto.

Anexo E. Protocolo de consentimiento informado

El propósito de esta declaración de consentimiento es proporcionar al participante de esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma y de su papel como participante.
Esta investigación está siendo llevada a cabo por Loreana Mikaela Montestruque Orbegoso, de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada "ITS INNOVA TEACHING SCHOOL". Siendo el objetivo conocer las características de las prácticas de las y los docentes del nivel inicial en función al desarrollo socioemocional y el vínculo docente-estudiante en una institución educativa privada de Lima Metropolitana.



Si usted decide participar en este estudio, se le pedirá responder a una entrevista que tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Además, se requerirá observar una sesión de clase regular por un periodo de 30 minutos. Ambas actividades serán grabadas por audio para luego procesar la información recabada. Su uso será estrictamente confidencial para uso exclusivo de esta investigación. Sus respuestas en la entrevista y la observación de la sesión se codificarán con un número de identificación, por lo que permanecerán anónimas.

Después de transcribir las entrevistas y apuntes de la observación, las grabaciones serán eliminadas.

Si tuviese alguna consulta con relación al desarrollo de la investigación, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si durante la entrevista alguna pregunta le parece incómoda, no dude en hacerlo saber, usted tiene el derecho de no responderlas.

Muchas gracias por su colaboración.

Consentimiento Informado

Yo, _____, docente, doy consentimiento para participar del estudio y soy consciente de que mi participación es completamente voluntaria. He recibido información de forma verbal sobre el estudio mencionado y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento del proceso sin que esto represente algún perjuicio para mi persona. Asimismo, recibiré una copia de este formulario de consentimiento y podré pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Del mismo modo, si tuviese alguna duda respecto a la investigación puedo ponerme en contacto con Loreana Mikaela Montestruque Orbegoso en la dirección de correo electrónico IT70151520@its.edu.pe

Lima, ____ de _____ del 2024

Firma del Participante