



**“PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA”**

**Facultad “Teresa de Ávila”  
Departamento Humanidades  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL:** “Un análisis retrospectivo sobre la experiencia docente del proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio, en relación a la práctica pedagógica, durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19, para acompañar la trayectoria en el proceso de continuidad en la escolaridad primaria.”

**Autoras:** Aguirre Loureyro Sofia Aldana - Colombo Valentina

**Directora:** Lic. Willich Erica

**Asesor metodológico:** Sione César

**2025**

## Índice

Tabla de contenido	
Introducción .....	7
1.1 Planteamiento y formulación del problema.....	7
1.2 Justificación del estudio o la investigación .....	9
1.3 Objetivos de la investigación .....	10
1.4 Supuesto de investigación .....	10
Marco teórico .....	13
2.1 Antecedentes (estado del arte).....	13
2.2 Encuadre teórico.....	15
2.2.1 Experiencia docente .....	15
2.2.2 Habilidades sociales .....	17
2.2.3 Habilidades sociales en la infancia.....	23
2.2.4 Nivel inicial .....	25
2.2.5 Práctica pedagógica.....	27
2.2.6 Continuidad en la trayectoria de la escolaridad primaria .....	29
2.2.7 Contexto de investigación .....	30
Metodología .....	36
3.1 Tipo de investigación .....	36
3.2 Muestra.....	36
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	36
3.4 Procedimientos de recolección de datos.....	37
3.5 Procedimientos de análisis de datos .....	37
Resultados .....	39
4.1 Desarrollo de HHSS en ese contexto .....	39
4.2 Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados .....	42
4.3 Desafíos en la enseñanza.....	45
4.4 Evaluación y Seguimiento.....	47
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES .....	51
5.1 Discusión.....	51
5.2 Conclusión.....	56
5.3 Recomendaciones.....	57
5.4 Limitaciones .....	58
Anexo A: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO .....	59

Anexo B: MODELO DE ENTREVISTA .....	60
Anexo C: ENTREVISTAS ADMINISTRADAS.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84

## **Agradecimientos**

Agradecemos a nuestras familias, quienes han estado a nuestro lado desde el inicio de este proceso. Su apoyo incondicional nos ha brindado la oportunidad de formarnos académicamente, impulsando nuestra vocación y animándonos en cada etapa de esta investigación.

A nuestras compañeras y amigos que nos acompañaron en el paso por la universidad.

A nuestra Casa de Estudios y docentes, expresamos nuestro agradecimiento por ser pilares en nuestra formación y por su generosa entrega de conocimiento. Un agradecimiento especial a aquellos profesores que han marcado nuestro camino en la institución.

A las escuelas de la ciudad de San Jaime de la Frontera, que nos han brindado amablemente su espacio y tiempo para que se efectúe este estudio. A sus docentes, quienes colaboraron abiertamente en la investigación.

De un modo especial, agradecemos a nuestra directora, la Lic. Willich Erica, quien nos acompañó en todo este camino.

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue analizar cómo describen los docentes el proceso de adquisición de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19.

El estudio, de naturaleza transversal, se caracteriza por ser exploratorio-descriptivo, indagando las características de la adquisición de habilidades sociales a través de la mirada retrospectiva de los docentes, un enfoque poco conocido que orienta a investigaciones más específicas.

Se llevó a cabo un estudio de campo, recopilando datos directamente de la realidad mediante entrevistas semi dirigidas a docentes que ejercieron su labor durante el periodo mencionado en diversos centros educativos de San Jaime de la Fra., abarcando salas de 4 y 5 años. Las categorías de análisis incluyeron el desarrollo de habilidades sociales, el entorno de aprendizaje virtual, la interacción, las estrategias pedagógicas, los desafíos en la enseñanza, y la evaluación y seguimiento.

Los resultados indican que las experiencias de los docentes respecto al proceso de adquisición de habilidades sociales varían según su formación, vivencias, contexto sociocomunitario y estrategias pedagógicas. Las circunstancias del periodo lectivo 2020-2021 llevaron a ajustes que impactaron negativamente en la adquisición de dichas habilidades, debido a factores como la limitada conexión sincrónica, la inexperiencia docente con la tecnología, la falta de formación específica y la priorización de contenidos. Adicionalmente, el contexto de aislamiento social significó que muchos niños no contaran con acceso a dispositivos tecnológicos o apoyo familiar, lo que afectó su aprendizaje.

Se concluye que es crucial que los educadores cuenten con una formación sólida y actualizada en metodologías tecnológicas y que el papel del psicopedagogo es fundamental para actuar de puente entre la familia, la escuela y el estudiante. Además, se destaca la importancia de un entorno social positivo para facilitar el aprendizaje, sugiriendo recomendaciones para futuras investigaciones que incluyan el reconocimiento de las prácticas pedagógicas en la trayectoria escolar y la evaluación de diferentes enfoques en entornos virtuales.

Las limitaciones de la investigación incluyen la escasez de profesionales disponibles para entrevistas, la distancia temporal entre el contexto investigado y la recolección de datos, y las condiciones poco óptimas durante las entrevistas que pudieron afectar la calidad de las respuestas.



## CAPITULO I

# INTRODUCCIÓN



## Introducción

### 1.1 Planteamiento y formulación del problema

El estudio tiene como objetivo analizar cómo describen los docentes el proceso de adquisición de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19. Esta descripción incluye la experiencia en la práctica pedagógica y busca acompañar la trayectoria en el proceso de continuidad en la escolaridad primaria.

Las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico de nuestras vidas funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos tanto como un fin en sí mismo. Pero el mantener unas relaciones adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata. Poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos con otras personas; sin embargo, la calidad de esas relaciones vendrá determinada en gran medida por nuestras habilidades sociales. (Monjas Casares, 2002, p.13).

En tal efecto, Rinn Markle (1979) define a las habilidades sociales como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social. En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen habilidades sociales. (p. 108)

El desarrollo de estas habilidades junto con las perceptivas, motrices, lingüísticas, sociales, cognitivas, inician en la infancia. Las mismas, facilitan una equilibrada interacción con el entorno y son una base primordial.

En la infancia y adolescencia, las prácticas educativas de la familia y de la escuela, junto con la experiencia de convivencia con los iguales, son las principales condiciones para la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia social. (Del Prette y Del Prette, 2013). Particularmente en Argentina el desarrollo social de los niños en el sistema educativo tiene un lugar protagonista, poniendo en práctica una propuesta pedagógica integral en la que se enfatiza el desarrollo cognitivo, social, motriz, expresivo, entre otros.

El ingreso al entorno escolar constituye un aspecto esencial para el desarrollo de la socialización. En él, docentes y grupo de pares tienen un rol fundamental. El niño deberá interactuar de manera diferente a la habitual, lo que requerirá el desarrollo de habilidades sociales más avanzadas para poder comunicarse, expresarse, compartir y comprender a los demás. Los docentes

poseen habilidades comunicativas, distintas actitudes y habilidades sociales propias, por esto funcionan como los principales modelos de interacción de los alumnos. Por otro lado, como hace hincapié Papalia (2009), también el grupo de pares potencia el desarrollo social, mencionando que: “les permite poner a prueba y adoptar valores independientes de los padres, les da una sensación de pertenencia y les ayuda a desarrollar su autoconcepto.” (p.455)

No obstante, cuando las condiciones para el aprendizaje de estas habilidades no son propicias, pueden surgir deficiencias en las mismas, problemas de conducta y trastornos psicológicos que afectan negativamente las relaciones interpersonales, y por ende, la calidad de vida y la salud de las personas, según Del Prette y Del Prette (2013).

Bajo el marco del contexto por el covid-19 que se atravesó desde año 2020 en Argentina y el aislamiento social que este implicó, se imposibilitaron algunos de los factores necesarios para la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales expuestas con anterioridad. Ha resultado en un incremento exponencial de la cantidad de personas interactuando en entornos virtuales, tanto en los ámbitos de trabajo y aprendizaje como en el ámbito personal. Así también, hubo otras que perdieron el contacto.

Posterior al período de educación exclusivamente virtual, el regreso progresivo de los niños a la modalidad presencial no siguió el patrón temporal y la dinámica convencional. En cambio, se observó una interacción limitada con un grupo reducido de compañeros. Esta situación se prolongó durante aproximadamente un año, lo que significó que la integración completa se logró de manera tardía y gradual. Durante este período, los niños experimentaron una dinámica social diferente, caracterizada por interacciones más limitadas y selectivas. La misma planteó desafíos únicos en términos de adaptación social y desarrollo de relaciones entre los compañeros. En este contexto, la mirada atenta y sensible del docente es crucial para observar y describir el proceso de adquisición de habilidades sociales de los niños, identificando dificultades y fomentando estrategias que faciliten una socialización efectiva y armoniosa. Entender cómo los docentes perciben estos cambios y desafíos, así como cómo han adaptado sus prácticas pedagógicas para apoyar el desarrollo social de sus estudiantes en un entorno tan inusual y desafiante, es fundamental. Esto permitirá un acompañamiento en la continuidad de la trayectoria educativa durante la escolaridad primaria, asegurando así un desarrollo integral y equilibrado de los estudiantes.

Frente a lo expuesto con anterioridad, esta investigación busca responder a las preguntas: ¿Cómo es la experiencia docente sobre el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19? ¿De qué manera esta experiencia se reflejó en la práctica pedagógica durante los ciclos lectivos 2020-2021 y en la continuidad de la trayectoria de la escolaridad primaria?

## 1.2 Justificación del estudio o la investigación

La información obtenida a través de esta investigación tiene relevancia ya que pandemia de COVID-19 y las medidas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio) han alterado significativamente el entorno educativo. Siguiendo a Monjas Casares (2002) la educación tiene lugar en un contexto social, y los comportamientos sociales de los alumnos, de los profesores, y la interacción entre ambos son de primordial importancia para el proceso educativo y rendimiento de cada alumno. Analizar si estos cambios afectaron la adquisición de habilidades sociales en los estudiantes de nivel inicial es crucial para entender las consecuencias a largo plazo en su desarrollo integral.

La investigación será realizada desde la mirada retrospectiva del docente, actores clave en el proceso educativo. Las percepciones y experiencias que describan ofrecen una perspectiva única sobre los desafíos y adaptaciones pedagógicas implementadas. Comprender su visión puede ayudar a identificar prácticas efectivas y áreas que necesitan mejoras. Además, es favorecedora para los alumnos al brindarles una instrucción más eficaz. En general, la comunidad escolar se verá beneficiada al contar con más recursos para alcanzar la calidad educativa establecida en los planes y programas de estudio.

Analizar el impacto en la práctica pedagógica puede revelar estrategias y metodologías que han sido efectivas en contextos de crisis. Esta información es útil no solo para manejar situaciones similares en el futuro, sino también para integrar nuevas prácticas pedagógicas en la enseñanza regular.

Además, a través de la revisión de experiencias pasadas, se pueden identificar patrones y tendencias en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, proporcionando una comprensión más clara de cómo estas habilidades se vieron afectadas y evolucionaron durante el período de aislamiento.

Esta investigación en particular, se desarrolla desde el ámbito de la Psicopedagogía, la cual se encarga, siguiendo a Muller (1993), de las características del aprendizaje humano. Estas son: como se aprende, cómo varía evolutivamente, factores que lo condicionan; cómo y porqué se producen las alteraciones en el mismo, como reconocerlas y tratarlas. En tal sentido se considera que la temática es de relevancia para ser estudiada desde la disciplina, ya que tal como sostiene el autor Vygotsky (1979):

Los nuevos niveles de conocimiento comienzan a un nivel interpersonal: originalmente entre el niño y el adulto y luego a través de una interacción social continua. Pues la integración de los factores sociales y psicológicos posibilita y estimula el aprendizaje (p. 57).

La relación entre habilidades sociales y aprendizaje es fundamental para comprender cómo los niños desarrollan competencias académicas y personales. Las habilidades sociales, tales como la comunicación efectiva, la colaboración y la empatía, no solo facilitan las interacciones interpersonales, sino que también influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Un entorno social positivo y de apoyo puede estimular el desarrollo cognitivo y emocional, permitiendo a los estudiantes adquirir y aplicar conocimientos de manera más efectiva. Así, el estudio de cómo las habilidades sociales impactan el aprendizaje ofrece valiosas perspectivas para diseñar intervenciones educativas que promuevan tanto el desarrollo integral del estudiante como su éxito académico.

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1 Objetivo general.**

- Analizar cómo describen los docentes el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- Indagar características narradas por los docentes sobre el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes que transitaron el nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19.
- Analizar las adaptaciones implementadas por los docentes en la práctica pedagógica y su repercusión en el proceso de adquisición de habilidades sociales durante la unidad pedagógica de los ciclos lectivos 2020-2021.
- Reconocer la influencia de estas prácticas en la continuidad de la trayectoria escolar de los estudiantes al pasar a la escolaridad primaria.

### **1.4 Supuesto de investigación**

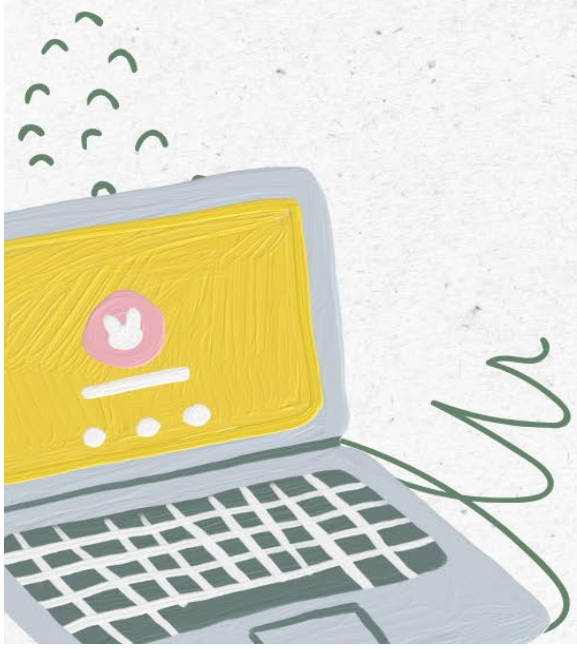
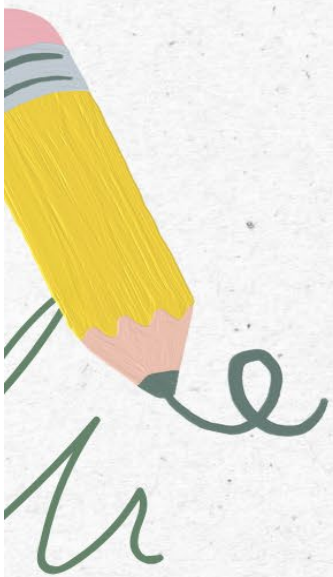
Las experiencias descritas por los docentes sobre el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19, varían según su formación, vivencias, contexto sociocomunitario y estrategias pedagógicas empleadas.

Se plantea la posibilidad de que las circunstancias del período lectivo 2020-2021 pudieran llevar a ajustes en la práctica pedagógica, los cuales podrían o no haber influido en la adquisición de habilidades sociales de diversas maneras, reflejándose en la continuidad de la trayectoria de los estudiantes al pasar de nivel inicial a la escolaridad primaria.



## CAPITULO 2

# MARCO TEÓRICO



## **Marco teórico**

### **2.1 Antecedentes (estado del arte)**

A continuación, se presentan investigaciones tanto nacionales como internacionales que sirven como antecedentes recientes sobre el conocimiento teórico y empírico relacionado con las variables analizadas en este estudio.

Existen múltiples estudios acerca de las habilidades sociales, debido a la importancia que las mismas tienen. De acuerdo con Perez (2000) en la actualidad, disponemos de gran cantidad de datos que nos demuestran que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta. Así pues, la competencia social tiene una gran importancia tanto para el funcionamiento presente como para el desarrollo futuro de los niños/as y jóvenes, de manera que los que muestran habilidades sociales positivas funcionan mejor en el ámbito escolar, social y emocional generando interacciones positivas con su entorno.

Hoy por hoy en Argentina no se realizaron investigaciones acerca de las habilidades sociales de niños que transitaron el nivel inicial de manera no presencial, sin embargo, se pueden encontrar tanto a nivel internacional como nacional diversos estudios sobre esta temática enfocados desde distintas perspectivas.

Tal es el caso de la investigación internacional realizada en Ecuador por Freire (2020), en base al diseño de estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica, para enfrentar la nueva normalidad post COVID-19 de la Unidad Educativa “30 de Julio”, la cual contó con una muestra de 107 niños pertenecientes a dicha institución. En el cual, se realizó un estudio cuantitativo, con un estudio ex post facto en donde, al no ser experimentales, desfavoreció el establecimiento del diseño de investigación. Así pues, los resultados expusieron que los estudiantes tienen un nivel alto en desarrollo sus habilidades sociales, con lo que infirieron que el COVID-19 aún no ha limitado su desarrollo.

Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones con la finalidad de explicar los cambios de conducta post pandemia que afectan a los niños y niñas de 5 años de la institución Educativa Privada Marelló School, realizada en Perú en el año 2022. El diseño de investigación fue no experimental, descriptivo simple, ya que se estudió de qué manera las características que adquieren las variables independientes afectan a las cualidades de las variables dependientes transversal, de tipo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes del aula de 5 años de la I.E.P Marelló School. El

instrumento utilizado fue la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil de Merrell (1996).

Los resultados de la investigación demostraron que no existe cambios de conducta negativos en los niños de cinco años de la I.E.P Marelló School. La conclusión de este estudio fue que la pandemia a causa del coronavirus (COVID 19) obligó a confinar en casa a la mayoría de la población de todo el mundo, incluido un número importante de niños y adolescentes, durante varias semanas a partir del 2020. Se han identificado efectos psicológicos negativos en infantes y en adultos.

A nivel internacional también, Sánchez Mazariegos, (2021), investigó acerca de los efectos de la pandemia del COVID-19 en la socialización infantil y el juego en España. El objetivo que se persiguió es analizar cómo la pandemia del Covid-19 ha repercutido en la población infantil con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, así como averiguar los efectos que ésta ha tenido sobre el juego, la socialización y el desarrollo de habilidades sociales básicas. La misma es un antecedente significativo para la investigación, ya que si bien el país de realización es otro y esto puede influir en las características poblacionales, el contexto de COVID-19 y la edad analizada se asemejan. Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado técnicas de recogida de datos para su posterior análisis tanto de manera cualitativa como cuantitativa. Entre las técnicas de índole cualitativa utilizadas se encuentran la observación directa, a partir de la cual se ha evaluado el comportamiento de los niños, sus actitudes, juegos, formas de relacionarse con sus iguales y el cuaderno de campo del Prácticum I (Sánchez, 2020) y cuaderno de campo II (Sánchez, 2021). Se crearon unos cuestionarios en Google Drive dirigidos tanto a padres como a docentes para así poder conocer también sus puntos de vista, ya que ambos forman parte del microsistema de todos los alumnos, al ser con ellos con quienes más tiempo pasan los más pequeños. La conclusión que se ha obtenido al realizar este TFG en primer lugar es que: la crisis sanitaria no ha repercutido en el estado de ánimo de sus hijos, en cambio uno de los aspectos que sí ha sufrido un mayor nivel de afectación tras la pandemia han sido las habilidades sociales. En el confinamiento la población infantil ha provocado un “parón” en la adquisición y puesta en práctica de habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la cooperación o el autocontrol.

A nivel nacional, Barimboim, D. G., Leston, D. N., y Paz Soldan Delponte, I. M. (2021) estudiaron el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La investigación, de tipo exploratorio, se realizó desde el Instituto de Ciencias Sociales y Proyectuales de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Los datos cuantitativos se obtuvieron a partir de 509 encuestas a padres y madres de niños de entre 2 y 6 años, mientras que el estudio cualitativo se basó en 10 entrevistas, todas ellas administradas virtualmente. Los resultados indicaron que el estrés experimentado por los padres generó síntomas regresivos y de

ansiedad en los niños, lo que produjo un déficit en el desarrollo de las habilidades sociales esperables para ese grupo etario.

En el marco de la descripción realizada desde la experiencia docente y la importancia del desarrollo de su rol durante la pandemia, en Argentina Vergara, Gabriela; Fraire, Vanina; Manavella, Agustina Maria; Salessi, Solana Magalí (2021) desarrollaron un análisis de prácticas, percepciones y emociones en torno a las correcciones de docentes de Córdoba, Buenos Aires y Santa Fe, que durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de 2020, realizaron una enseñanza a distancia por emergencia sanitaria. Desde una sociología de los cuerpos y las emociones, se describen los resultados de 387 casos, que respondieron una encuesta on line durante junio de 2020, diferenciando por niveles educativos y tipos de gestión. El nivel secundario o medio muestra mayor carga de trabajo, con percepciones favorables sobre lo realizado, aunque con bajos niveles de innovación. El lugar de lo afectivo en las correcciones se destaca en el nivel inicial. Los y las docentes se reconocen frente a un trabajo que cambia cuantitativa y cualitativamente, pero frente al cual cumplen y creen poder adaptarse a los cambios tecnológicos, sintiendo principalmente alegría y orgullo por lo que hacen. Se sugiere avanzar en el estudio de la construcción de nuevas habilidades y la relación entre cantidad y cualidad de instancias evaluativas en educación secundaria.

## **2.2 Encuadre teórico**

### **2.2.1 Experiencia docente**

#### **Importancia de conocer la descripción de la experiencia docente desde su rol**

Dada la importancia destacada del rol docente no solo como agente educador, sino también como un protagonista esencial en el desarrollo de habilidades sociales, se vuelve fundamental considerar su descripción o perspectiva sobre dicho desarrollo. Esto nos permite comprender las habilidades sociales desde su punto de vista, lo que enriquece nuestra visión global y nos brinda una comprensión más profunda de su impacto en el entorno educativo.

El rol profesional del docente adquiere significado al ser un agente social cuyo accionar está orientado al desarrollo y crecimiento de las personas y la comunidad. En esta dirección el desarrollo profesional del docente para el siglo XXI, es parte de una racionalidad del conocimiento, que se demanda como desafío a la escuela de hoy, según la UNESCO, los cuatro grandes pilares hacia dónde debe orientar su quehacer. Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a convivir y colaborar con los demás. Y a esto se le agrega una serie de valores que se consideran fundamentales en una sociedad y que el maestro debe intencionar en su práctica pedagógica:

- La solidaridad
- El respeto
- La responsabilidad
- Los derechos humanos
- La defensa de la paz
- El cuidado y preservación del medio ambiente
- La tolerancia.

Para que el maestro cumpla adecuadamente su rol no basta con su formación científica y académica, debe también tener competencias afectivas y personales, pues “una de sus responsabilidades es cuidar el desarrollo de su estudiantado, de sus experiencias de aprendizaje, autoestima, sensibilidad, así como de su creatividad, de manera que puedan ser actores con posibilidad de participación en proyectos de bien social” (Astudillo y Chávez, 2015, p. 163).

Es así como el docente se convierte en gestor y ejemplo en el fortalecimiento de las habilidades sociales en modelo y referencia para sus alumnos y de ahí ellos pueden aprender pautas para relacionarse con los demás, formas de comunicarse y manejar situaciones de determinada manera.

Pensando en el docente como profesional en actitud de aprendizaje y en su rol como agente de cambio y transformación social, Garza y Leventhal (1998) refieren que el proceso de aprendizaje no solamente consiste en adquirir conocimiento sino también en el desarrollo de habilidades que influyen en la personalidad; en la autonomía, en la actitud positiva; en la autorregulación, en la responsabilidad de los propios resultados de aprendizaje y el actuar en concordancia con esto.

En consonancia con los Lineamientos para la Educación Primaria (2008) la mediación que los/as maestros/as hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas –producidos por otros/as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as capaces de dar sentido a su diario accionar.

Los/las maestros/as deben ser productores/as de conocimiento, de un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos. Los/as maestros/as se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula – siempre únicas e irrepetibles-, que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción. Sensibles ante las diferencias sociocontextuales de sus alumnos/as y de la

comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos/as al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas. Así, transforman sus experiencias en conocimiento profesional y participan en el desarrollo curricular como actores protagónicos de la acción pedagógica.

### **2.2.2 Habilidades sociales**

#### **Conceptualización**

Las habilidades sociales comienzan a aprenderse desde temprana edad y constituyen una herramienta que utilizamos a lo largo de toda la vida, así lo indican Ballester Arnal y Gil Llario (2002). Para estos autores, las habilidades sociales nos permiten acceder al infinito abanico de posibilidades que nos ofrecen los demás para cubrir nuestras necesidades. Dichas necesidades cambian en función del periodo en que estamos, las figuras a las que recurrimos también cambian y, como no, los modos de que nos servimos para aproximarnos a los demás, pero la facilidad o dificultad para conectar con los demás persiste.

Caballo (1997) define a las habilidades sociales como: ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 7-8).

Las mismas poseen gran importancia ya que se relacionan con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar tanto en la escuela como fuera de ella. Constituyen un requisito necesario para desarrollar y establecer una buena socialización del niño entre sus iguales e influyen en su rendimiento. El niño mostrará interés por el entorno en la medida en que se sienta seguro en su contexto, y esto incluye, entre otros factores, el sentimiento de competencia social y de integración. (Ballester Arnal, y Gil Llario, 2002).

En primer lugar, las habilidades sociales son comportamientos aprendidos (Caballo 1987; Kelly, 1982; Monjas Casares, 2000), siendo decisivo el entorno en el que está inserto el niño o el adolescente. La familia primero, la escuela luego, y la comunidad en un sentido amplio brinda un marco en el cual se da el proceso de aprendizaje de dichas habilidades.

Monjas Casares (2000) señala que se aprende por experiencia directa o por observación, tanto de otros sujetos como de modelos simbólicos.

Enriqueciendo las definiciones antes mencionadas Fernández Ballesteros (1994), ha señalado algunas características que presentan las habilidades sociales:

- a- Heterogeneidad, ya que el constructo habilidades sociales incluye una diversidad de comportamientos en distintas etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamientos y en todos los contextos en los que puede tener lugar la actividad humana.
- b- Naturaleza interactiva del comportamiento social, al tratarse de una conducta interdependiente ajustada a los comportamientos de los interlocutores en un contexto determinado. El comportamiento social aparece en una secuencia establecida y se realiza de un modo integrado.
- c- Especificidad situacional del comportamiento social, por lo que resulta imprescindible la consideración de los contextos socioculturales.

Monjas Casares, (2002) también las caracteriza desde una perspectiva distinta:

- a- Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. A lo largo del proceso de socialización natural en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades sociales y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.
- b- Las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos, emocionales y afectivos, y cognitivos.
- c- Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica.
- d- Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales. Para que se produzca una interacción es necesario: a- iniciación por una persona y b- respuesta de la otra persona. Las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que se produzca una respuesta de la otra persona. También son muy importantes las respuestas a las iniciaciones de los otros.
- e- El tema de la maximización del esfuerzo en el intercambio social es un componente constante en la conceptualización de la competencia social y las habilidades sociales.

Por otro lado, la autora mencionada postula que esta serie de habilidades, cumplen diversas funciones, tales como:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás: cuando se interactúa con otros, se aprende sobre uno mismo, su identidad y el valor que se tiene. Se logra conocer las propias competencias al relacionarse con los demás. Se forman su autoconcepto, oportunidades de aprender muchas cosas de los demás.
- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás: entre

ellos, la reciprocidad, capacidad de empatía, habilidades de adopción de roles y perspectivas. Se realizan intercambios en el control de la relación. Además, se colabora y coopera, así como también se llevan a cabo estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros: los pares obran como agentes de control permitiendo reforzar o castigar ciertas conductas. Estos, simbolizan un contexto intermedio entre las interacciones sociales externas adulto-niño y el lenguaje interno individual del niño.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute: al relacionarse con otros se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el/la niño/a tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto.
- Otros aspectos importantes en las relaciones con los coetáneos son el aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y aprendizaje de valores. (Monjas Casares, 2002)

### **Clasificación**

Existe un cierto consenso sobre cuáles son las habilidades sociales básicas, mencionado por Ballester Arnal, y Gil Llario, (2002). Estas se resumen como:

- Hacer cumplidos y aceptar cumplidos. Equivale a saber reforzar y a aceptar refuerzos sociales. Los cumplidos, siempre y cuando sean sinceros y se emitan en el momento apropiado, predisponen positivamente a la otra persona en nuestro favor y sirven en general para facilitar el acercamiento. También es importante saber recibirlos.
- Hacer peticiones y rechazar peticiones. Verbalizar los deseos y/o necesidades de forma clara y adecuada suele traer como consecuencia una respuesta más favorable a nuestros intereses. Por otro lado, saber decir “no” de forma apropiada proporciona una sensación de control sobre la interacción social, lo que contribuye a acrecentar la autoestima.
- Expresar desagrado o disgusto justificado y aceptar las quejas o críticas de los demás. Ser capaz de expresar una queja contribuye a prevenir manifestaciones de rabia o frustración.
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones. Uno de los principales vehículos de interacción con los demás es la conversación. Saber cómo saludar o presentarse puede ser la llave de entrada a un intercambio cómodo y agradable o puede, por el contrario, crear una imagen poco favorable de nosotros mismos e, incluso, el rechazo de los demás. Una vez iniciada la conversación, saber manejar las pausas, la duración de nuestras intervenciones.

- Expresar opiniones personales y/o defender los propios derechos. Se trata de saber cómo afirmarse en situaciones en las que se tiene un punto de vista que discrepa del que tiene el resto del grupo o en las que se ha producido una violación de nuestros derechos.
- Disculparse o admitir ignorancia.

Existen otro tipo de clasificaciones como la elaborada por los autores Pedrosa y García (2010) la cual se refiere a las habilidades sociales según el tipo de destrezas:

- Cognitivas: son todas aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos, las relacionadas con el pensar, por ejemplo, necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y en los demás, identificación y discriminación de conductas socialmente deseables.
- Emocionales: son aquellas habilidades en las que están implicadas la expresión y manifestación de diversas emociones, como la ira, el enfado, la alegría, la tristeza, etcétera.
- Instrumentales: se refiere a aquellas habilidades que tienen una utilidad. Están relacionadas con el actuar, por ejemplo, conductas verbales como el inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas, formulación de respuestas, etcétera y conductas no verbales como posturas, tono de voz, intensidad, ritmo, gestos y contacto visual

## **Componentes**

Ballester Arnal & Gil Llario (2002) realizan un aporte en relación a los componentes, señalando que las habilidades sociales son, comportamientos complejos e incluyen los siguientes:

### **1. COMPONENTES NO VERBALES**

Este tipo de lenguaje es continuo y difícil de controlar debido a que se produce de forma inconsciente. Sus errores se atribuyen a una perturbación emocional. Su aprendizaje tiene lugar de forma indirecta e informal. Se trata de uno de los componentes más importantes dada la dificultad que supone su control, ya que, por ejemplo, tenemos la posibilidad de decidir qué decir y que no, pero aun cuando optamos por no hablar, seguimos emitiendo mensajes y de esa manera, aportando información sobre nosotros mismos.

Los elementos del componente no verbal son:

- Expresión facial: debe coincidir con el mensaje verbal que se transmite, de lo contrario el oyente se queda con la información no verbal.
- Mirada: da información acerca de la actitud del interlocutor del mismo. Da apoyo al habla.
- Sonrisa: se la considera importante durante el transcurso de una interacción en la medida en que expresa una actitud favorable creando un buen clima. También da la seguridad de ser comprendido.

- Postura corporal: brinda mucha información a los demás de nosotros mismos. Gestos: son un componente cultural que tienen sentido en la medida en que son vistos por el interlocutor.
- Proximidad: también es un componente cultural y varía según la relación entre los interlocutores y el contexto.
- Apariencia personal: son elementos que se toman como importantes en un primer momento, pero después van perdiendo dicha importancia.

Del mismo modo, los autores expresan diferentes componentes paralingüísticos que el individuo no suele ser consciente. Estos acompañan al habla y ayudan a modular el mensaje.

- Volumen: tiene como objetivo asegurarse de que el mensaje le llega al oyente, pero un volumen muy alto se considera agresivo, mientras que el muy bajo se lo relaciona con el temor.
- Tono de voz: es un componente fundamental. La misma verbalización puede contener mensajes muy diferentes en función de la entonación con que se pronuncie. El ejemplo más claro es la ironía.
- Fluidez: el habla entrecortada indica dudas, inseguridad; en cambio, un habla fluida indica todo lo contrario, seguridad.
- Velocidad: va determinada por los silencios o la fluidez. Por ejemplo, si se habla rápido, puede entorpecer la comprensión y, mostrar ansiedad en algunos casos.

## 2. COMPONENTES VERBALES

La conversación es la herramienta por excelencia que utilizamos las personas para interactuar con los demás. Es un componente discreto y se puede controlar fácilmente. Se aprende de forma directa y formal.

Sus elementos son:

- Duración del habla: una persona es socialmente competente cuando habla la mitad de su tiempo, así mismo quienes hablan la mayor parte de su tiempo se los considera dominantes y quienes no hablan o hablan poco se los imagina poco atentos.
- Retroalimentación: quien habla precisa información, para adecuar su discurso al interlocutor. Él necesita saber si se le entiende, si se le cree, etc. Por eso mismo se ofrece retroalimentación con la mirada, postura, actitud; si se recibe poca retroalimentación en la conversación genera inseguridad. Ésta a veces se da en momentos inadecuados, interrumpiendo.
- Preguntas: sirven para obtener información como para brindar interés y facilitar el inicio o mantenimiento de una conversación.

- Habla egocéntrica: este tipo de habla se puede dar por miedo al silencio. No parecen prestar atención a la retroalimentación que se les da, haciendo que quien escucha se sienta excluido de la interacción.

### **Dificultades en las habilidades sociales**

Los déficits en habilidades sociales contribuyen a un pobre reforzamiento social positivo, varios investigadores han considerado la escasez de reforzamiento social en las situaciones interpersonales como un antecedente de la depresión (Frey, 1976; Lazarus, 1971; Lewinsohn, 1975; Wolpe, 1971). Si el repertorio social de un niño es reforzado pocas veces, muchos comportamientos importantes pueden resultar suprimidos o extinguidos. No debe sorprendernos, pues, que la investigación sugiere que las deficiencias conductuales no remediadas pueden prolongarse o incluso exagerarse en la vida adulta. (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, 1987).

Siguiendo a estos autores, las habilidades sociales proporcionan a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas, las cuales, a su vez, conducen a un incremento de la implicación social, generando más interacciones positivas. Se han relacionado con un incremento de las percepciones de cordialidad, la aceptación de los compañeros y la participación social (Marchall y McCandless, 1957). Por el contrario, el rechazo de los compañeros se ha asociado a la agresión (Dunnington, 1957, Hartup y Cols, 1967; Moore, 1967) y manifestación de un comportamiento social negativo (Kohn, 1977). (Michelson, Sugai, Wood, Kazdin, (1987)

Autores como Monjas Casares, (2002) mencionan que la competencia interpersonal pobre tiene consecuencias negativas para el sujeto a corto y a largo plazo.

También relaciona la incompetencia social con:

- A. Baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales.
- B. Problemas escolares: bajos niveles de rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar
- C. Problemas personales: baja autoestima, locus de control externo
- D. Desajustes psicológicos y psicopatología infantil: depresión, indefensión
- E. Inadaptación juvenil
- F. Problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías. Existe pues un alto grado de consenso en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos.

Asimismo, Caballo (1993) menciona que las dificultades que en ocasiones pueden aparecer en las relaciones sociales se recogen en la denominación genérica de déficits en habilidades sociales, y tienen como principal consecuencia la manifestación de una serie de comportamientos anómalos, que se pueden englobar en dos categorías: comportamientos agresivos o violentos y comportamientos pasivos o de inhibición.

Por un lado, la conducta agresiva se puede considerar como tal, tanto por su finalidad, si el objetivo del emisor es dañar, perjudicar o molestar; como por sus efectos sobre el receptor, quien sufre un daño, perjuicio o molestia. Por otro lado, la conducta pasiva es un tipo de huida e implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones. Teniendo en cuenta los posibles niveles de respuesta del individuo ante los diversos contextos de estímulo, el autor considera:

- Agresividad cognitiva: se pretende molestar, dañar o perjudicar a otros.
- Agresividad emocional: cuando hay sentimientos de ira, rabia, rencor, frustración, etc.
- Agresividad instrumental: se profieren insultos, calumnias, ofensas, gritos, burlas, ironía, golpes, daños materiales, etc.

A su vez, se distinguen dos modalidades de conducta agresiva: verbal y física. La conducta agresiva puede llevarse a cabo de dos maneras: directa, cuando el agredido recibe la acción agresora, por ejemplo, golpes, insultos, etc., e indirecta, cuando el agredido no recibe la acción pero sufre sus efectos, como por ejemplo calumnias, violación de su intimidad, etc.

En contraposición al comportamiento agresivo, algunos individuos presentan problemas de adaptación social por un estilo de interacción pasivo, que afectan igualmente a los tres niveles de respuesta:

- Pasividad cognitiva: falta de seguridad en sí mismo/a, ideas de escasa valía, incapacidad para lograr objetivos, etc.
- Pasividad emocional: sentimientos de culpabilidad, vergüenza, temor, ansiedad, hipersensibilidad, etc.
- Pasividad instrumental: escasa comunicación verbal, baja intensidad de habla, ritmo lento, ausencia de verbalizaciones de autoafirmación, quejas, exceso de sumisión, aislamiento, rechazo o reducción de las interacciones con los demás, timidez, déficits a la hora de iniciar o mantener conversaciones, etc.

### **2.2.3 Habilidades sociales en la infancia**

#### **Adquisición**

Las habilidades sociales no son, como el mismo concepto indica, capacidades innatas con las que una persona viene al mundo. Aunque un cierto componente biológico pudiera favorecer u obstaculizar las relaciones iniciales con los progenitores y otras personas significativas (p.ej., niños expresivos pueden provocar en los mayores una conducta más rica emocionalmente que los niños inhibidos), es probable que en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales dependa principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Estas experiencias de aprendizaje no siempre conducen a una conducta socialmente adecuada, siendo especialmente importantes durante las épocas de nuestra vida donde la posibilidad de elección del entorno social se encuentra muy restringida, épocas que coinciden con los períodos de un mayor desarrollo físico, cognitivo y social. (Monjas Casares, 2002)

Monjas Casares (2002) señala que la socialización comienza en la familia y el niño encuentra en ella sus primeros y más importantes objetos de relación y apego. En los dos primeros años, tiene una gran importancia para la conducta de relación interpersonal, ya que es el único, o principal, contexto donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive, y que le proporciona las oportunidades sociales. Expresa también que existe una relación entre un apego seguro con la madre (u otras figuras de apego) e interacciones exitosas con iguales, ya que para que las relaciones con pares se desenvuelvan adecuadamente, es necesario que el sujeto haya desarrollado anteriormente la seguridad que proporciona una correcta relación con los adultos.

Aunado a esto, Kelly (2002) postula que en el bebé se puede evidenciar que las conductas sociales más rudimentarias. Acciones como llorar para recibir alimento, atención o alivio de incomodidades, sonreír y balbucear para conseguir atención social se pueden desarrollar y mantener por su reforzamiento; además propone, que con el tiempo este repertorio de conductas se va haciendo más elaborado, variado y verbal extendiéndose al ámbito social.

Durante el periodo desde los 18 meses a los 3 años de edad, de acuerdo con Piaget e Inhelder (1920), los aprendizajes infantiles vinculados a la socialización se van configurando a partir del lenguaje, éste se desarrolla cuando se usa en actividades e interacciones sociales y a su vez los conocimientos, las habilidades y los comportamientos que se desarrollan durante la socialización están moldeados por el lenguaje, siendo ellos el “motor” para que éste se desarrolle. De esta manera los niños se desarrollan lingüística y afectivamente, al mismo tiempo que se socializan en las pautas de su cultura, y adquieren los conocimientos y las habilidades motrices que necesitan para participar de las actividades en un grupo social y cultural.

El período de los años preescolares (3 a 5 años aproximadamente) es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo más amplio. Además, las relaciones

con los otros suelen ir asociadas a expresiones emocionales por lo que, sobre todo después de los 2 años, los niños son capaces de reconocer sus propios estados emotivos como también los de los demás. En este período, el aprendizaje de las habilidades sociales posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas y prohibiciones, la conformación de vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, entre otros aprendizajes (López & Fuentes, 1994).

Otros autores como Zamora Soriano, Vega Pérez, Poncelis Raygoza (2004) agregan que en esta etapa los niños interactúan de otras maneras a como lo hacían anteriormente, van adquiriendo estrategias y mayor competencia social en las interacciones con otros niños y con los adultos significativos, esta es una etapa de juego y mediante él, el niño comprende mejor las funciones sociales, y las reglas por las que se rigen las relaciones entre niños y adultos, el juego es un medio fundamental para que el niño aprenda de manera dinámica las acciones de las personas y las relaciones sociales que se dan entre ellas, así como la realidad externa, da la posibilidad de experimentar situaciones que van siendo realidades de su vida social.

No obstante, otros autores como Imach et. al (2010), mencionan que para aprender las habilidades sociales son necesarios tres factores:

1. La relación madre hijo, desde pequeño: esta temprana relación cuenta como esencial en la organización psíquica del niño y, por ende, en el desarrollo de habilidades de interacción social. Monjas Casares, (2002) expresa que en la infancia, la conformación de las habilidades sociales está estrechamente vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego. Esto es así debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive, y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos.

2. La relación del niño con sus iguales, (hermanos, compañeros, amigos), le proporcionan al niño oportunidades únicas para el aprendizaje de las habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otro momento, e influyen en el logro de una personalidad saludable en la adultez. Como contrapartida, la falta de competencia interpersonal se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, la inadaptación en la adolescencia, la delincuencia juvenil o las adicciones.

3. La opinión que el niño va formulando de sí mismo, es decir, su autoconcepto. Conforme va creciendo el niño, llega a entender y controlar mejor las emociones negativas y expresarlas correctamente, como así también logra entender las emociones de los otros.

## **2.2.4 Nivel inicial**

El niño vive en el “grupo primario” que se caracteriza por tener lazos personales, íntimos, cálidos, cargados de emoción y en donde las relaciones son espontáneas. Posteriormente pasará a incorporarse a un “grupo secundario”, es decir, un sistema social que funciona regido por instituciones (jurídicas, económicas, políticas, etcétera). Ejemplos de grupos secundarios son hospitales, escuelas, empresas, entre otras. En los grupos denominados secundarios las relaciones entre los individuos son más formales, menos afectivas e impersonales. (Anzieu, 1987)

Siguiendo esta línea, Maurin (2013) agrega que el desarrollo social y emocional no termina en el hogar, todas las experiencias sociales inauguran nuevas posibilidades, pues la personalidad es un sistema dinámico y siempre abierto al cambio. Por ende, si las habilidades sociales, pueden ser aprendidas, deben también ser enseñadas, y la escuela tiene la responsabilidad de hacerse cargo de estas necesidades educativas.

Podemos decir entonces, que el proceso de socialización en los niños, es una de las funciones esenciales de la institución escolar como agente socializador y es un ámbito integrador de las diferentes instancias de socialización. Por lo tanto, como señalan Windler, y Moreau (2010) los aspectos sociales deben ser trabajados en continua relación con las manifestaciones cognitivas, corporales-motoras, y muy especialmente con las afectivas.

El desarrollo de las habilidades sociales en los niños asume un papel importante en nuestros colegios. Docentes, pedagogos y psicólogos concedores de la necesidad de mejorar las relaciones sociales, la convivencia y el desarrollo emocional de sus alumnos, se preocupan en poner en práctica estrategias sistemáticas cuyo objetivo sea la enseñanza de comportamientos socialmente adecuados a los que consideran requisitos para facilitar la adaptación social. (Carrillo, 2019, p. 9)

El Sistema Educativo Argentino, según lo mencionado por la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), posee una Educación Inicial constituida como una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años.

Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

La importancia de la socialización en esta edad temprana está expresada en los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2008). En ellos, señalan como pilares que estructuran la didáctica al juego, lenguaje y a la socialización.

En este sentido se menciona que el juego y el lenguaje, son vitales y primordiales en la vida del ser humano, una invitación continua a la resolución de conflictos, a la exploración y al descubrimiento, y es factor permanente de activación y estructuración de relaciones sociales más saludables, permite el equilibrio psicosomático, es el medio fundamental para la construcción del lenguaje, del pensamiento y la paulatina conformación de personalidades resilientes. Han estado siempre presentes en la pedagogía del jardín de infantes, considerándose también como instrumentos didácticos. Esta díada inseparable, contribuye con el tercer pilar de la educación, que es la Socialización, vista como un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específico (político, social, cultural histórico). Este proceso se da en dos momentos, cuando: 1) el niño se inserta en el mundo simbólico de su familia (códigos, costumbres, hábitos, normas) donde se identifica y establece la permanencia; y 2) Cuando el niño intenta diferenciarse e identificarse.

### **2.2.5 Práctica pedagógica**

Según Ávalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula.

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar del desarrollo humano, permitir la socialización entre pares,

promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar (Zambrano 2000 p. 119).

La práctica pedagógica es el lugar donde interactúa el docente, los estudiantes en formación, donde la institución educativa define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud, confrontando la teoría con la práctica, que en ocasiones se desarticula del que hacer pedagógico, con el propósito de realizar una intervención pedagógica lógica, coherente, que permita significación en los aprendizajes, y como lo menciona Freire (citado por Patiño, 2006), la inmersión en la práctica pedagógica, debe incorporar la reflexión, el razonamiento y la reconstrucción del hecho educativo en y fuera de ella, representa un ámbito de intervención práctica, en el cual la teoría otorga sentido y significado, respaldando el actuar en cada actividad, para construir y componer el sentido de lo que se hace, por qué, para qué y cómo se hace, de tal forma que se pueda alcanzar satisfactoriamente los aprendizajes que se pretenden desde la enseñanza.

La práctica pedagógica tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (Díaz, 2004).

Es indudable que son los docentes quienes le dan vida a la práctica pedagógica. Ellos son una circunstancia que se forma a partir de una persona; es decir si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente.

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado (Echeverría, 1998).

La formación docente se orienta en 2 planos: El primero referido a la formación académica recibida en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el grado académico de pregrado y/o postgrado. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal. El mayor porcentaje de formación procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una “escuela paralela”. Se trata de hacer un balance, sobre

cómo consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

### **2.2.6 Continuidad en la trayectoria de la escolaridad primaria**

Flavia Terigi (2007) distingue entre dos tipos de trayectorias escolares: las teóricas y las reales. Las trayectorias teóricas son los caminos ideales que el sistema educativo define para los estudiantes, basados en una progresión lineal y uniforme, con una organización por niveles, una secuenciación gradual del currículo y un tiempo específico para completar cada grado. Estos aspectos del sistema educativo se combinan para crear un camino predeterminado para los estudiantes.

Por ejemplo, el sistema escolar organiza la educación en niveles (como primaria y secundaria), establece una secuencia de aprendizaje por grados y asigna un tiempo específico para cada grado. Esto permite prever cómo debería avanzar un estudiante de acuerdo con el plan educativo.

Sin embargo, en la realidad, los estudiantes no siempre siguen estas trayectorias teóricas de manera exacta. Las trayectorias reales pueden variar, y algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades. Esto es importante porque las trayectorias teóricas influyen en cómo se mide la eficiencia del sistema educativo y en cómo se diseñan los planes de estudio. Por ejemplo, si el sistema dice que un nivel escolar debería completarse en 7 años, pero en la práctica lleva más tiempo, esto revela ineficiencias. Además, las trayectorias teóricas a menudo suponen que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y de manera uniforme, lo que no siempre ocurre en la realidad.

Las trayectorias educativas son como ejes del sistema educativo. El reto sigue siendo superar la tradicional fragmentación del sistema y profundizar su articulación, revalorizando la trayectoria educativa de cada estudiante, no ya por el nivel educativo que transita, sino a lo largo del sistema, a través de los distintos niveles, modalidades y programas. La educación inicial es la puerta de ingreso al sistema educativo nacional y, por lo tanto, el comienzo de la trayectoria escolar de todos/as los/as niños/as. Organizar sus propuestas pedagógicas y didácticas como un proceso integral, permanente y articulado, que permitirá conectar proyectos, secuencias didácticas. La articulación será una estrategia

para asegurar la continuidad de los aprendizajes y la gradualidad del proceso intra e inter niveles. (Lineamientos curriculares de Nivel Inicial, 2006).

El sistema educativo es un todo, cuya partición son los distintos niveles. Esas partes que forman el sistema deben tener un ajuste perfecto que no provoque grietas, vacíos o puntos ciegos, que impidan acceder lógicamente a la etapa superior”. Los logros en un nivel permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes. En el caso de Nivel Inicial y refiriéndonos específicamente a la articulación inter-niveles los logros obtenidos serán, necesariamente, los puntos de partida de 1er grado de Educación Primaria.

Siguiendo los Lineamientos Curriculares de Nivel Inicial (2006) la articulación es uno de los requisitos de la calidad educativa, es una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad del proceso y el pasaje intra e interniveles. La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendientes a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles. La articulación entendida como continuidad pedagógica trata de generar un puente educativo entre un nivel y otro, al interior del mismo nivel, entre una y otra institución, que establezca como centro al NIÑO, y el énfasis en lo relacional.

Teniendo en cuenta el contexto al que hacemos alusión en la investigación, destacamos que durante este periodo se implementaron metodologías, estrategias y enseñanzas que influyeron significativamente en las trayectorias educativas reales de los niños de nivel inicial obligatorio. Estas prácticas, adaptadas a las circunstancias excepcionales de la pandemia, deben ser consideradas al igual que en cualquier otro contexto educativo. Cuando se produjo el regreso a la presencialidad, fue crucial no solo reconocer y valorar estos enfoques, sino también asegurarnos de que tengan continuidad al ingreso a la educación primaria.

En este sentido, es fundamental hacer hincapié no solo en el contenido educativo impartido, sino también en la metodología y la organización de las prácticas pedagógicas. Las experiencias y aprendizajes adquiridos en la virtualidad y en los entornos híbridos debieron integrarse y adaptarse a las nuevas realidades del aula presencial. La continuidad y coherencia en las estrategias educativas son esenciales para garantizar un tránsito fluido y efectivo de los niños desde el nivel inicial hacia la educación primaria, favoreciendo así su desarrollo integral.

## **2.2.7 Contexto de investigación**

### **Definición de contexto**

Siguiendo a la Real Academia Española (2014) contexto es definido como el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho.

### **Contexto sociocomunitario de la investigación**

La investigación se llevará a cabo en San Jaime de la Frontera, una localidad situada en el departamento de Federación, en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Esta localidad se encuentra en el noreste de la provincia, cerca de la frontera con la provincia de Corrientes, y según el censo de 2022, cuenta con aproximadamente 5.600 habitantes.

En San Jaime de la Frontera hay tres escuelas primarias públicas, cada una con dos turnos. Una de ellas está ubicada en el centro de la ciudad, mientras que las otras dos se encuentran en las afueras.

Al inicio de la pandemia, se implementaron diversas medidas de prevención, tales como el uso de mascarillas, distanciamiento social, facilitación del acceso a pruebas de diagnóstico, promoción de la vacunación y medidas de aislamiento en caso de contagio. Además, la localidad adoptó medidas específicas como controles tanto en la entrada como salida de la ciudad y en las calles principales para reducir la circulación, la cantidad de contagios, se restringió el tránsito de personas después de las 8 de la noche, entre otras.

En el ámbito escolar, se suspendieron las clases presenciales y se adoptaron diversas modalidades de enseñanza seleccionadas por la escuela y docentes de los distintos grados, teniendo en cuenta la metodología adecuada para sus estudiantes, la necesidad de adecuación del currículum a un formato distinto, el acceso a dispositivos tecnológicos y las habilidades para su utilización. Las modificaciones implementadas incluían el envío de tareas por WhatsApp, videollamadas, reuniones por Zoom y la distribución de material en fotocopiadoras.

La vida comunitaria y social se reactivó de manera gradual, con un enfoque en la seguridad y en la adaptación a las nuevas normas. Poco a poco, se promovió la vacunación de la población, se brindó información sobre la enfermedad y se permitieron actividades recreativas como paseos en bicicleta, caminatas y visitas a la plaza, siempre manteniendo el distanciamiento social, el uso de mascarillas y otras recomendaciones.

Durante el año 2021, se realizaron ajustes en las prácticas educativas y en el ambiente escolar para cumplir con las normativas de salud y asegurar un entorno seguro para estudiantes y docentes. Las escuelas regresaron a la modalidad presencial en grupos reducidos o "burbujas", cada grupo asistía a la escuela durante una semana, mientras que el grupo que no estaba presente participaba en

actividades virtuales. Si algún estudiante presentaba síntomas, debía permanecer en su hogar. Esta medida se mantuvo hasta que se permitió el regreso completo de los estudiantes a las aulas.

### **Contexto de educación virtual**

La educación virtual ha sido definida por ciertos escritores como Bonilla (2016), distinguiéndola como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes.

Además, se indica que para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018).

El aprendizaje virtual se puede definir como el acceso a experiencias de aprendizaje a través del uso de las tecnologías (Benson, 2002; Carliner, 2004; Conrad, 2002, como se citaron en Moore et al., 2010) y puede incorporar tanto trabajo individual y colaborativo, así como aprendizaje sincrónico y asincrónico (Zeitoun, 2008, como se citó en Arkorful y Abaidoo, 2015).

Previo al año 2020, la educación virtual estaba más bien reservada a experiencias aisladas que aportan estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de manera complementaria a la educación presencial. (Almirón y Porro, 2014).

Sin embargo, a partir del 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia mundial la situación sanitaria considerada de emergencia generada a causa del brote epidémico de Covid-19. Se establecieron una serie de medidas de promoción de la salud con las que se pretendía frenar la propagación del virus. Dada la rápida transmisión y gravedad de esta pandemia por todo el mundo, han sido muchas las medidas impuestas a la población para contener el virus, entre ellas se encontraban el confinamiento domiciliario, cierre de la hostelería, mascarilla obligatoria a partir de los seis años, distancia interpersonal de un metro y medio. Toda la sociedad se ha visto afectada por esta crisis sociosanitaria, uno de los grupos más vulnerables a ella ha sido el de los niños/as, quienes se han visto privados de numerosos aspectos fundamentales para su desarrollo entre los que se encuentra la socialización con sus iguales.

De este modo, la educación a distancia se ha presentado como la única solución para garantizar la continuidad del servicio educativo, aunque es evidente que no todos los países y, en específico, las instituciones, tuvieron los recursos para poder implementarla asegurando un nivel de

calidad suficiente, de ahí que es usual referirse a esta modalidad como educación remota de emergencia (Pedró, 2020).

Se fueron incorporando nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito educativo y esto impactó tanto en el proceso de aprendizaje del educando, como en el rol del maestro, en los contenidos, en la evaluación.

De Vincenzi (2020) menciona que el aula presencial supone el encuentro simultáneo del profesor y los estudiantes en un lugar determinado, siendo el tiempo y el espacio las variables que lo delimitan. En cambio, distingue el aula virtual, señalando que supone un encuentro en un espacio y un tiempo extendido, facilitado por diferentes tecnologías digitales. Esta distinción, teóricamente accesible, genera en la práctica evidentes dificultades para los profesores, quienes, acostumbrados a la docencia presencial, debieron adaptar sus clases a una modalidad desconocida en muy pocos días. La autora menciona que el encuentro sincrónico cobra un valor relevante en tiempos de aislamiento social ya que en esa instancia formativa se integran aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesor debe ponderar en el diseño de las actividades sincrónicas, el tiempo necesario para la atenta escucha de los estudiantes y la promoción del intercambio colaborativo entre pares. La implementación de estrategias de sondeo mediante herramientas digitales o preguntas en vivo contribuye a sostener la participación de los alumnos y constatar su comprensión.

La educación virtual trae consigo beneficios a la comunidad educativa, permite desarrollar habilidades como la organización de información, el manejo de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje que favorece la comunicación y la conectividad. Pero también posee limitaciones, en la mayoría de los casos la realidad que viven varias familias de clase media baja, sobre todo en América Latina deja ver la precariedad de las políticas educativas para la era digital. La incorporación de dispositivos digitales (computadoras, laptops, celulares, smartphones, tablets) en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica la creación de un nuevo entorno educativo, según expresa Tennuto (2003) se crea “un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas que requieren, por parte de los profesores y de los alumnos, actitudes favorables para interaccionar con este recurso tecnológico” (p. 962). Se reemplazó el aula de clases por espacios emergentes: dormitorio, comedor, sala, cuarto de estudio u otros similares; el contacto social entre compañeros de clases, amigos o docentes se limitó únicamente al contacto familiar. Este cambio de escenario de aprendizaje lleva a que se encuentren más expuestos a distractores que dificultan captar la atención del infante. Así mismo, en términos de (Acevedo, 2014) “los niños se distraen con facilidad porque a su alrededor hay una cantidad de aparatos que son altamente estimulantes, en los que encuentran movimiento y actividades que llaman de inmediato su atención”.

Si comparamos podemos decir, que la educación presencial nos brinda el privilegio de poder detectar las dificultades que muestran los infantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuál es su causa, como afirma (Escoriza, 2002) “podemos identificar las dificultades de aprendizaje en los alumnos mediante la evaluación continuada, en el seguimiento del proceso de aprendizaje a lo largo de todo el curso escolar”. De esta manera el educador puede cambiar de metodologías o estrategias y orientar a los padres de familia para que ayuden a sus hijos. Además, mediante la modalidad presencial resulta más fácil identificar las destrezas adquiridas por el infante y cuáles de ellas se deben reforzar.

Por último, pero no menos importante, se debe mencionar que las normas de convivencia, la rutina y los hábitos de los niños también han sido alterados, porque no todos los hogares tienen establecidas normas de convivencia y rutina diaria que respete un horario definido para cada actividad, o los hábitos que le enseñamos a los niños no son saludables mucho menos ahora que vivimos de manera sedentaria en donde la mayor parte del tiempo nos encontramos frente a un computador.

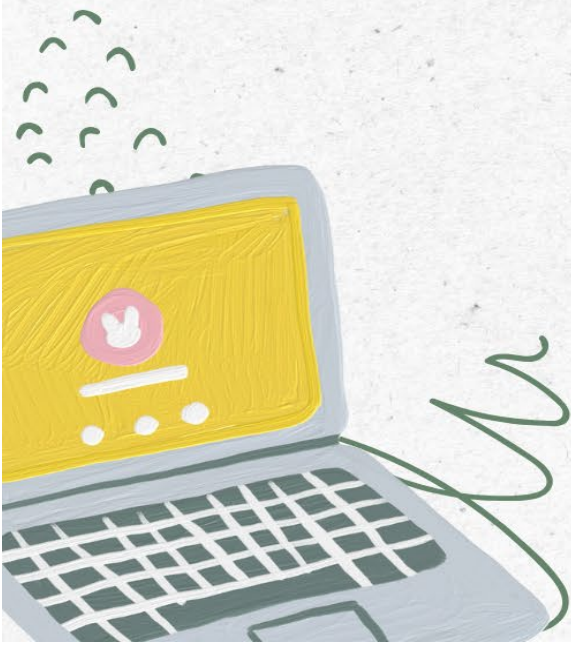
La educación inicial presencial es importante porque le permite al infante vivir experiencias significativas en el mundo real. Conviene destacar que los infantes aprenden a través de los órganos de los sentidos, y son sujetos activos capaces de “...transformar sus experiencias a través de la observación de modelos que influyen en sus motivaciones y en sus emociones” (Aguilar, 2020). Por esta razón, a través de la interacción el infante desarrolla habilidades sociales que le permiten regular su conducta.

En definitiva, la importancia de la educación inicial en el espacio presencial radica en que los infantes aprenden “interactuando con otros niños y con la realidad, o sea, jugando, experimentando, preguntando, investigando, representando, etc.” (Pérez Alarcón, 1999).



## CAPITULO 3

# METODOLOGÍA



## **Metodología**

### **3.1 Tipo de investigación**

Este estudio, considerando el tiempo, es transversal ya que se realiza una sola medición de las variables y no sigue a los sujetos a través del tiempo.

Según la profundidad de los objetivos, el estudio es exploratorio-descriptivo, ya que se busca indagar las características del proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19, utilizando un enfoque desde la mirada retrospectiva de los docentes, el cual es poco conocido y sus resultados permiten orientar a investigaciones más específicas.

Por último, según el tipo de fuente, se realiza un estudio de campo, ya que los datos se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto de las investigadoras.

### **3.2 Muestra**

El muestreo a utilizar será de expertos, no probabilístico, ya que se seleccionan docentes que llevaron a cabo su rol en el contexto ASPO-DISPO COVID-19, las cuales pueden describir el proceso de adquisición de habilidades sociales de niños que realizaron el nivel inicial obligatorio durante dicho periodo.

Como criterio de inclusión de la muestra, se considerará el ejercicio de la labor del rol docente en el nivel inicial obligatorio durante el periodo de ASPO-DISPO por COVID-19.

El tamaño de la misma será por saturación teórica. Los cuales, realizaron su trabajo en distintos centros educativos de la Ciudad de San Jaime de la Fra. durante el contexto mencionado; pertenecientes a las salas tanto de 4 como de 5 años.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para realizar la recolección de datos se tomaran entrevistas individuales semi dirigidas, donde los docentes describirán en retrospectiva el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19 y su impacto en la práctica pedagógica, permitiendo un seguimiento de la continuidad de las trayectorias educativas durante la educación primaria.

Los ejes principales fueron seleccionados estratégicamente con el fin de llegar a conclusiones y profundizar en la problemática de investigación. Estos ejes incluyen el desarrollo de habilidades sociales en ese contexto, las estrategias, herramientas y recursos utilizados, los desafíos en la enseñanza, y la evaluación y adaptación.

### **3.4 Procedimientos de recolección de datos**

Para acceder a los profesionales, se acudirá a las instituciones donde los docentes lleven a cabo su rol. En el caso que ya no se encuentren en el ejercicio del mismo o se vea imposibilitada la misma de forma presencial, se realizarán de manera virtual.

Al momento de la recolección de datos, se trabajará con profesionales que acepten participar voluntariamente, sin retribución económica, y que serán informados sobre el objetivo de la investigación.

Para garantizar el resguardo, la protección de los participantes y la confidencialidad de los datos se entrega un consentimiento informado y notas a instituciones que así lo soliciten.

### **3.5 Procedimientos de análisis de datos**

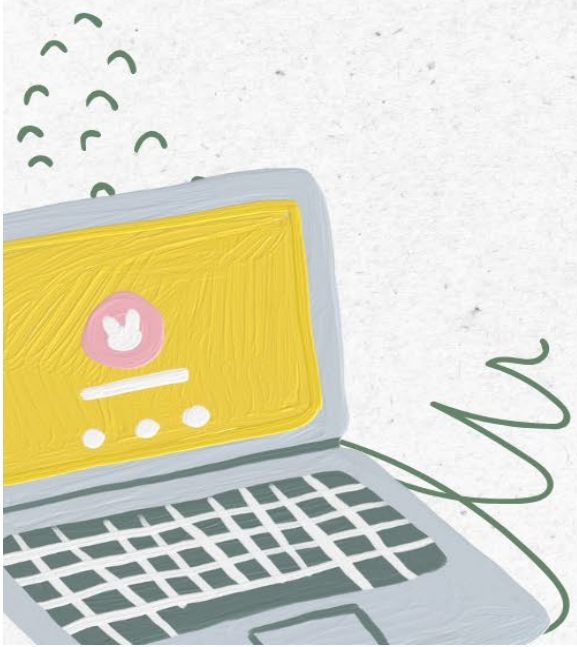
En primer lugar, todos los datos obtenidos se prepararon y organizaron a través de la transcripción de las entrevistas.

Para la realización del análisis cualitativo, la información proveniente de las entrevistas se comparó con lo que plantea la teoría relacionada a las habilidades sociales de los niños de la edad referida, práctica pedagógica docente y contextos de aprendizaje. Para ello, se sintetizaron los datos a partir del establecimiento de códigos, que se determinan a partir de los ejes centrales de las entrevistas y los objetivos de investigación; ello permitió dar respuesta a los supuestos de investigación. Luego se formaron las categorías generales que conformaron la matriz de datos, permitiendo visualizar las relaciones más importantes entre categorías, comparar los datos, realizar un análisis y así, se arribó a conclusiones que permiten ampliar el conocimiento sobre esta temática.



## CAPITULO 4

# RESULTADOS



## Resultados

Mediante las entrevistas a docentes de nivel inicial obligatorio que impartieron clases durante el período de ASPO-DISPO a causa de la COVID-19, se obtuvieron datos de gran relevancia que permitieron la creación de categorías. A continuación, se presentarán los hallazgos del estudio organizados según las categorías analizadas. Las categorías de investigación son:

1. Desarrollo de HHSS en ese contexto
  - a) Entorno de aprendizaje virtual
  - b) Interacción y desarrollo de HHSS
1. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados
2. Desafíos en la enseñanza
3. Evaluación y seguimiento
  - a) Evaluación
  - b) Seguimiento

### 4.1 Desarrollo de HHSS en ese contexto

Este tema abarcó las descripciones que los docentes participantes expresaron acerca del entorno de aprendizaje virtual y el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de nivel inicial durante el contexto ASPO-DISPO por COVID-19.

A. En este punto se intenta describir los distintos entornos virtuales adoptados por los docentes para llevar a cabo las clases y permitir la interacción de los alumnos.

Durante el período de enseñanza virtual, el desarrollo de habilidades sociales se vio profundamente influenciado por la necesidad de adaptarse a nuevas formas de relacionarse. La mayoría de los docentes utilizaron herramientas complementando la conexión sincrónica con la asincrónica. Algunas de ellas fueron: videollamadas, meet, audios o videos a través de la aplicación de WhatsApp.

Esto se evidencio en lo expresado por algunos de ellos, por ejemplo:

D2: "...Adaptamos el entorno de aprendizaje a través de internet. Creamos un grupo de WhatsApp con los padres para la comunicación y utilizamos videollamadas para que los niños interactuaran. La mayoría de las actividades se enviaban a través del grupo y las explicaba por audios..."

D6: “...Durante el periodo de educación virtual decidí abordar las clases mediante videollamadas, audios, fotos y videos. Con las docentes de las otras salas nos organizabamos para ir cambiando la modalidad para que no se cansen las familias...”

Una alternativa de este tipo de conexión es la utilizada por la docente 5, que generó un aumento en la interacción de los alumnos reuniéndose en grupos más pequeños. Ella expresó: “...La comunicación empezó por medio del celular, que todo el mundo tiene uno en el hogar en la parte más económica y fácil en vez de una computadora. Era por medio del whatsapp, que fue una herramienta muy válida. A medida que fue pasando el tiempo, pactamos conectarnos al menos 15 minutos sincronicamente, entonces hacíamos un intercambio por medio de la pantalla. Al principio fui viendo cómo se desenvolvían en esas clases. Lo que resolví fue que se conecten en grupos pequeños que iban rotando, de esta manera las charlas eran más personalizadas, interactúan entre ellos, respondían las preguntas, jugaban, etc. Así que el desarrollo de las habilidades sociales fue mayor en esta etapa...”

Un porcentaje bajo de docentes recurrió exclusivamente a la modalidad asincrónica para abordar las actividades. Esta metodología se selecciona debido a la falta de posibilidad de conexión de los estudiantes. Complementando las actividades escritas con una explicación verbal a través de videos o audios. Esto lo mencionaron las D4, D7 y D10.

D4: “...Durante la pandemia, trabajé en una escuela situada en las afueras de la ciudad, donde la conectividad a Internet era a menudo inestable o inexistente. Solo contaba con grupos de WhatsApp para comunicarme con los padres de mis alumnos, pero debido a la naturaleza rural de la zona, la comunicación era difícil...”

D7: “...En la pandemia preparé las actividades para la virtualidad a través de PDF que iban acompañados de videos. Los padres además de hacer la devolución de la actividad, también incluían una filmación de los chicos haciéndola...”.

D10: “...trabajé en una escuela en las afueras de la ciudad, en sala de 4 años. La situación fue bastante complicada, ya que no todos los chicos tenían acceso a internet. Al principio, intentamos enviar actividades de manera virtual, pero resultó muy difícil lograr que los niños trabajaran de esa forma. Por eso, decidimos crear cartillas de actividades que entregábamos en las casas de cada niño y les explicamos cómo hacerlas...”

B. En esta categoría se indagó en el desarrollo de HHSS descritas por los docentes y su progreso.

En el contexto de investigación, se observa un fenómeno interesante en la dinámica de interacción. Una parte de los docentes que utilizaron la conexión en sincronía con sus alumnos, manifiestan dificultades relacionadas a las habilidades de socialización. Algunos las describen de la siguiente manera:

D2: "...Cuando se conectaban a las clases no miraban a la cámara, no miraban a los compañeros, estaban pendientes de mirar la imagen de ellos que aparecía en pantalla..."

D3: "...a los niños les cuesta desenvolverse verbalmente en forma espontánea más aún a través de una filmación o una grabación y no estar juntos personalmente".

D5: "...muchos chicos que no saludaban o no participaban".

D8: "...al inicio de estas reuniones noté que muchos de ellos no se mostraban activos en clase, lo que dificultaba la expresión y la interacción"

Otra particularidad que se puede destacar, es en relación a las características de la participación que describen algunos de los que utilizaron esta modalidad, mencionando que era dispar en los alumnos. Tal así lo expresan las docentes 1 y 6. D1: "...A menudo había un desequilibrio en la participación, con algunos niños hablando mucho y otros quedándose en silencio, lo que impedía una interacción real y equitativa entre ellos..." D6: "...Las clases con todo el grupo se saturaban, porque había chicos que hablaban todo el tiempo, muy fuerte o en contraste había chicos que eran más tímidos y quedaban sin participar".

Se considera que, en general, la continuidad en la conexión educativa fue insuficiente, lo que probablemente impactó en el desarrollo de estas habilidades. Esto se atribuye, en parte, a la falta de compromiso por parte de las familias para participar en las sesiones de conexión, como señala la docente 2 "...De los 20 alumnos, se conectaban muy pocos, la clase que tuve más cantidad fueron 10, no había una participación continua, por lo que cuando estaban presentes les daba vergüenza y estaban tímidos...". Además, la cantidad de días y horas estipuladas para las videollamadas no se alineaba con el tiempo que los estudiantes habrían pasado en la escuela bajo condiciones normales. Esto se menciona en los casos de los D 5, 8 y 9.

Por otro lado, se considera de importancia la atribución que le dan los docentes al motivo de las dificultades de interacción, haciendo hincapié en la falta de conocimiento previo entre pares. Como se puede observar a continuación:

D1: "...Las reuniones se llevaban a cabo con el objetivo de que los estudiantes se relacionen entre sí, pero la realidad fue que muchos alumnos no se conocían previamente y mostraban nerviosismo al interactuar..."

D2 "...Los niños no se conocían bien y a menudo hablaban al mismo tiempo, lo que requería una gestión constante de mi parte para organizar las intervenciones y mantener el orden".

D5: "...había muchos chicos que no saludaban o no participaban debido a que no se conocían presencialmente, entonces a algunos estaban más tímidos..."

D6: "...Las dificultades principales que observé relacionadas a la socialización eran más referidas a la interacción entre pares, ya que conmigo si charlaban. Pero entre ellos no mantenían

conversación y no escuchaban ni respetaban el turno del otro para hablar. Yo lo relaciono con que los chicos no se conocían, así que el progreso era complicado”.

Otro punto a destacar es que aquellos grupos que utilizaron como estrategia la reducción de la cantidad de alumnos y trabajaron en equipos más pequeños lograron fomentar una socialización más efectiva entre pares. Tal es el caso que se describe en las siguientes entrevistas:

D5: “...Lo que resolví fue que se conecten en grupos pequeños que iban rotando, de esta manera las charlas eran más personalizadas, interactúan entre ellos, respondían las preguntas, jugaban, etc. Así que el desarrollo de las habilidades sociales fue mayor en esta etapa”.

D6: “...las clases con todo el grupo se saturaban, porque había chicos que hablaban todo el tiempo, muy fuerte o en contraste había chicos que eran más tímidos y quedaban sin participar. Por esta razón, realizaba reuniones de 3 o 4 chicos con horarios establecidos”.

Las docentes que consideran explícitamente haber observado progresos en las habilidades sociales de sus alumnos describen su experiencia de la siguiente manera:

D3: “...Al finalizar el año se pudo notar el control que tenían los niños en sus devoluciones, manipulando el celular más confiados, desinhibidos y con mayor autonomía...”.

D8: “...Con el tiempo, los niños se fueron soltando gradualmente y comenzaron a participar a su manera, lo que enriqueció la experiencia de aprendizaje. Lo que note de estas estrategias es que generaron un diálogo entre ellos, el decir como estaban ese día, escuchar a sus compañeros, explicar sus dibujos”.

Otras docentes como la 1, destacan que el desarrollo social fue en mayor medida con él y no así entre pares.

En el caso de aquellos que dictaron sus clases exclusivamente de manera Asincrónica expresan que la práctica de habilidades sociales era una dificultad en este entorno de aprendizaje, debido a que el contacto era solo a través de mensajes. Difiere de los otros tipos de conexiones descritos en los obstáculos que conllevo observar y evaluar el desarrollo de las mismas.

#### **4.2 Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados**

Las prácticas pedagógicas, tal como se menciona en el marco teórico, incluyen acciones como organizar la clase, preparar materiales y ofrecer recursos para el aprendizaje que respondan a situaciones dentro y fuera del aula. En este punto se busca hacer hincapié en el objetivo de investigación de análisis de las adaptaciones implementadas por los docentes en la práctica pedagógica y su repercusión en el proceso de adquisición de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante la unidad pedagógica de los ciclos lectivos 2020-2021.

En primer lugar, los educadores entrevistados coinciden en que fue necesario flexibilizar y adaptar las actividades, estrategias y metodologías al contexto de la educación virtual. Esto se logró mediante la implementación de recursos como videos, fotografías y videollamadas, entre otros. Se destaca el comentario de la docente 4 que, si bien mencionó una excepción a esta adaptación, en la práctica no siguió la rutina de clases presenciales. En su lugar, entregaba las actividades en los hogares de los alumnos y enviaba videos explicativos, lo que sugiere que, aunque no lo expresó explícitamente, también modificó su planificación.

En cuanto a las estrategias utilizadas, se entendió que pueden ser múltiples dado que responden a la formación, contexto, a la modalidad de la institución y a los objetivos que cada uno se plantea, sin embargo, se pudo encontrar similitudes a la hora de realizar los abordajes.

Al analizar las respuestas proporcionadas, se observó que la mitad de los docentes empleó el uso de fotos y videos para diversas funciones, como saludar, conocer a los alumnos, explicar tareas, realizar un seguimiento de la ejecución de actividades, que los chicos puedan ver a sus compañeros y mostrar los trabajos. A modo de ejemplo, se citan los docentes 1 y 6:

D1: “...el mismo horario que jardín, enviaba el video con el saludo y la actividad a realizar, en el transcurso del día ellos me iban respondiendo. A la mañana siguiente les iba mandando un audio a cada niño con la devolución de la actividad...”

D6: “Las estrategias que implemente en principio estaban orientadas a que se conozcan más y de esta forma fomentar la interacción. Para lo mismo se me ocurrió hacer presentaciones, utilizando una foto de cada uno y a esto le sumaban un breve relato de su vida, contaban su edad, si tenían hermanos, mascotas, quienes eran sus papás, que les gustaba hacer en su tiempo libre, etc. Esto lo enviaban vía WhatsApp y los papás debían mostrarle los trabajos de sus compañeros...”

La mayoría complementaba esta estrategia con el uso de las conexiones sincrónicas, exceptuando a los entrevistados 4,7 y 10. Aunque esta estrategia ofrece beneficios, también presenta limitaciones para fomentar el desarrollo de habilidades sociales. En particular, no facilita la práctica de ciertas normas de convivencia, como el respeto por los turnos al hablar, ni permite iniciar y mantener conversaciones de manera efectiva, existe una ausencia de interacción cara a cara puede dificultar la lectura de expresiones faciales y el lenguaje corporal, elementos esenciales para una comunicación efectiva, entre otras cosas.

Una estrategia efectiva implementada fue la formación de pequeños grupos, que permitió a los estudiantes conectarse y generar vínculos más cercanos, fomentando así su interacción y diálogo. Esta metodología fue implementada por solo dos docentes, quienes señalaron que tuvo una repercusión positiva. Esto se menciona en las entrevistas 5 y 6.

Algunos docentes destacan la importancia de la ambientación de las clases para hacerlas lo más similar posible a las experiencias habituales. Para lograr esto, implementaron horarios, escenografías que replican el aula, vestimenta específica (como guardapolvos y uniformes), y rutinas visuales, entre otros elementos. Un par de ejemplos de ello, son los siguientes:

D7: “...La planificación y estrategias que se usaban eran flexibles. Tenía que ir variando la forma de presentación sobre todo, para que sean llamativas. Le di importancia a la ambientación del lugar desde donde grababa, que pudieran ver un fondo colorido como en el jardín”.

D8: “Una de las estrategias que utilicé y me sirvió fue establecer un horario de conexión, teniendo en cuenta el turno que era por la mañana. Incorpore para poder organizarnos una rutina visual, en donde a través de imágenes les mostraba lo que haríamos ese día y en qué orden...”

Otra particularidad del entorno presencial que se traslada al ámbito virtual es la relevancia de un aprendizaje personalizado, que permitió aumentar la participación. Esto implica incluir preguntas sobre su día a día, considerar sus intereses personales y permitir el conocimiento de los estudiantes. Así lo manifestó la docente 6, entre otras: “...Se me ocurrió hacer presentaciones, utilizando una foto de cada uno y a esto le sumaban un breve relato de su vida, contaban su edad, si tenían hermanos, mascotas, quienes eran sus papás, que les gustaba hacer en su tiempo libre, etc...”.

Las estrategias que describen todos los docentes provienen principalmente de la experiencia, a partir del diálogo con colegas, referencias en línea y conocimientos previos. Sin embargo, ninguno de ellos realizó una capacitación formal.

En este contexto, se consultó a los docentes sobre la presencia de un profesional de la Psicopedagogía en la institución donde impartían clases. Con excepción del docente 6, el resto indicó que no contaban con esta figura en su equipo. Ante esta situación, se discutieron las posibles ayudas que un psicopedagogo podría ofrecer, las que se repiten entre ellos son:

Apoyo en las dificultades de socialización, flexibilización de las actividades para adaptarlas a la virtualidad, ampliación de la perspectiva educativa, facilitación de la comunicación con las familias, asistencia a los alumnos en aspectos emocionales.

D1: “...En nuestra escuela no teníamos la figura de una psicopedagoga, lo que sí tenemos es una MOI, y es ella la que acompaña, de estrategias y acompaña a las familias...”

D2: “...Considero que en lo relacionado al tema que me estás consultando hubiese sido útil. Si bien los maestros tenemos una formación de base de lo que es socialización, debido a la importancia en nivel inicial, creo que hubiera sido útil su ayuda para flexibilizar las actividades que ya tenía y ampliar mi mirada...”

D3: “...Creo que nos podrían haber ayudado tal vez en tener otra mirada y por ende sugerencias para hacernos con respecto a las actividades y a la manera de plantear diferentes

propuestas. También con aquellas familias que por algún motivo se cortaba o costaba la colectividad haber intervenido de otra manera...”

D4: “...Esta figura podría haber sido de gran utilidad para responder a las situaciones junto con el equipo que ya contábamos desde la visión de su profesión...”

D5: “...Podría haber aportado a indagar más en los aspectos relacionados a lo emocional de los alumnos. También en la vuelta a clases, nos costó la planificación de actividades para ayudar a integrarse socialmente, ya que la vuelta tampoco era lo que se habituaba...”

D7: “...lo que habría sido de gran ayuda para orientarme en generar actividades interactivas y colaborado a nuestra perspectiva sobre cómo llegar a los niños y sus familias...”

D8: “... Me hubiera sido de utilidad una mirada externa de este tipo para acceder a otros métodos de evaluación y a adoptar una metodología más inclusiva quizás...”

D9: “...Podría haber sido de utilidad para establecer otros canales de comunicación con las familias y con los chicos desde lo emocional sobre todo...”

D10: “...Pienso que podría haber colaborado para mejorar el diálogo con las familias y con ello obtener mejores resultados con los alumnos...”

Con respecto al educador que sí disponía de un psicopedagogo en su escuela, este describe la función de dicho profesional de la siguiente manera: D6: “...En el equipo de la institución que trabajo hay una Psicopedagoga que desempeña la función de MO. A los docentes nos ayudó aportando sugerencias en principio para ayudar al traslado de actividades de lo presencial a lo virtual. Más adelante, tuvo un rol importante como intermediaria de la comunicación con papás en algunas situaciones donde los chicos no se conectaban, no entregaban actividades o no participaban...”

### **4.3 Desafíos en la enseñanza**

En este punto se consultaron aquellos obstáculos experimentados por los docentes en las prácticas pedagógicas al momento de promover el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19.

Exceptuando 2 docentes, un desafío destacado por la mayoría es el relacionado con la tecnología. Este aspecto no solo abarca el acceso que tienen los alumnos a dispositivos y conectividad, sino también su capacidad para adaptarse y utilizar estas herramientas de manera efectiva. Para muchas familias, la transición a un entorno virtual representa un reto significativo, ya que requieren desarrollar nuevas habilidades digitales y familiarizarse con diversas plataformas y aplicaciones. Así lo expresan algunos docentes:

D2: “Los principales desafíos de este contexto incluyeron la adaptación a la tecnología y la resistencia de los padres...”

D3: “Uno de los desafíos más importantes fue poder comunicarnos con todas las familias ya que muchos contaban con un solo teléfono por familia...”

D5: “Uno de los desafíos más significativos fue la falta de dispositivos tecnológicos adecuados en los hogares”.

D8: “Uno de los desafíos que experimenté fue la falta de internet y dispositivos adecuados de algunas familias...”

En este contexto, la familia desempeña un papel fundamental, especialmente considerando que se trata de niños pequeños. El acceso a la tecnología y la conectividad dependen en gran medida del apoyo familiar, convirtiéndose en un puente esencial entre el docente y el alumno. Sin embargo, es relevante destacar que la mayor parte de los entrevistados manifestó que el compromiso de las familias fue escaso. Esta falta de involucramiento ha generado obstáculos significativos para el desarrollo de las clases y para la socialización de los estudiantes. Esto se pudo notar en entrevistas como las siguientes:

D1: “...Uno de los mayores desafíos fue el compromiso de las familias...”

D2: “...los padres, en general, no se involucraron mucho debido a sus otras responsabilidades. Esto limitó la oportunidad de los niños para participar y completar las actividades, reflejando una falta de atención a la educación en algunos casos...”

D10: “También hubo familias que no se adaptaron a la situación y no participaron activamente en el proceso educativo. Algunas de ellas, lamentablemente, no pudieron involucrarse debido a la falta de conocimientos...”

Solo un docente menciona una excepción a esta tendencia, señalando que algunas familias se mostraron muy comprometidas y activas en el proceso educativo de sus hijos. El docente lo describe de la siguiente manera: D9: “...La familia fue la guía fundamental, fue mis ojos y mi voz ahí donde yo no podía ver ni escuchar porque yo enviaba los vídeos. Siempre muy predispuestos y siempre una continua comunicación...”

Otro desafío con el que se enfrentaron los entrevistados es la falta de contacto físico. Este aspecto no solo afecta las relaciones interpersonales y el vínculo afectivo entre docentes y alumnos, sino que también tiene implicaciones pedagógicas significativas. La ausencia de interacción cara a cara dificulta la observación de los progresos y las dificultades que enfrentan los estudiantes, lo que puede limitar la capacidad del docente para ofrecer el apoyo necesario. Además, se produce una pérdida de información crucial que habitualmente se capta en el aula, como los gestos, la postura corporal y el estado de ánimo de los niños. Estos elementos son fundamentales para comprender cómo

se sienten los alumnos y para brindarles la ayuda y contención que requieren. Estos obstáculos son mencionados por los docentes 5, 6, 7 y 10.

D5: "...Lo que más se me dificultó en ese contexto fue la ausencia de contacto afectivo con el niño, que en este nivel para mí es esencial el abrazo, el beso, mirarse a la cara, los gestos..."

D6: "...A nivel vincular fue un gran obstáculo. En el jardín presencial cuando los chicos tienen un problema lo expresan, lloran, dibujan la situación, charlamos. Pero en este contexto no sabíamos cómo estaban. No podíamos percibir los gestos, lo corporal, la única forma de saber era si ellos se expresaban sobre lo que les pasaba..."

D7: "...Para mí faltaba lo cotidiano del jardín, sentarme con los chicos a charlar, cantar canciones, cuentos..."

D10: "...Para evaluar a los chicos como no tuve un contacto directo tenía que basarme en las actividades que enviaban. De lo social no te puedo comentar mucho porque no tuvimos contacto sincrónico..."

A nivel personal y profesional, los docentes también enfrentaron diversos desafíos.

La dificultad principal observada en los entrevistados 1, 2, 3, 4, 6 y 9, es la adaptación a los dispositivos tecnológicos. Esto incluye tanto la utilización efectiva de estas herramientas como el traslado de las actividades presenciales al ámbito virtual. Debían modificar lo que tenían planificado, considerando las particularidades del contexto y adaptando los materiales a los recursos que los estudiantes pueden tener en casa.

Además, uno de ellos señaló un obstáculo de índole personal. Le resultaba difícil grabarse y hablarle a los estudiantes a través de una cámara, lo que afectaba su confianza y comodidad en la enseñanza virtual. Así lo expresa la D2 "...yo soy una persona muy tímida, por lo que para enviar videos o interactuar con ellos sincrónicamente estando los papas presentes era un obstáculo para mí..."

#### **4.4 Evaluación y Seguimiento**

Este eje de investigación se centra en la metodología de evaluación empleada por los docentes para indagar las habilidades adquiridas por los estudiantes y para monitorear la continuidad de su escolaridad en el nivel primario.

##### **a. Evaluación**

Al igual que las modalidades de enseñanza, los aspectos considerados para la evaluación han tenido que ajustarse a la virtualidad. Uno de los principales obstáculos mencionados por siete de los

entrevistados es la complejidad que enfrentan al observar y evaluar a los estudiantes. Esto se debe a la falta de claridad sobre si las habilidades adquiridas son el resultado directo de las actividades o estrategias propuestas. Algunos de ellos lo mencionan de la siguiente manera:

D1: “...No siempre era claro si las habilidades adquiridas eran producto directo de las actividades propuestas...”

D2: “...Consideré la conexión regular y la participación activa, pero muchas veces no estaba claro si las tareas eran completadas por los niños o los padres...”

D3: “...La evaluación no pudo ser tan objetiva como cuando estamos en el aula, ya que dependíamos de otros factores externos como las familias, los medios de comunicación, los tiempos diferentes a los normales trabajados en la sala...”

D5: “...Tuvimos que basar nuestra evaluación en lo que podíamos observar a través de las pantallas y los informes que recibíamos de las familias...”

En general, la mayoría de los educadores han tomado en cuenta varios aspectos en su proceso de evaluación, tales como las actividades resueltas por los estudiantes, el compromiso de las familias en la resolución de estas actividades y la participación en las clases sincrónicas. Sin embargo, dos docentes expresaron que no contaban con suficiente información para realizar una evaluación adecuada, ya que muchos de sus alumnos carecían de conectividad. Esto limitó su capacidad para observar la práctica y las habilidades sociales de los estudiantes, ya que solo pudo evaluar las actividades resueltas. El D4 expresó en relación a ello: “...Durante el período virtual no tenía la información suficiente para evaluar el progreso de mis estudiantes en la socialización, debido a que no había un contacto directo o sincrónico, por lo que era prácticamente imposible...”.

Un aspecto importante a destacar es que se observa a lo largo de las entrevistas un enfoque adoptado por los docentes 5 y 8 en función de las evaluaciones realizadas. Ellos reajustan sus prácticas educativas según los resultados obtenidos, lo que demuestra una flexibilidad y un compromiso con la mejora continua en su enseñanza.

## **b. Seguimiento**

La articulación entre niveles educativos es considerada fundamental para favorecer la continuidad en las trayectorias escolares de los alumnos.

Entre los entrevistados, cuatro docentes pertenecían a la sala de 4 años y las instituciones en las que trabajaban les permitieron continuar con el mismo grupo de estudiantes. Esto les facilitó la tarea de articular contenidos y estrategias, así como observar de manera presencial los progresos y dificultades de sus alumnos. Además, pudieron implementar los recursos necesarios para mejorar el aprendizaje de habilidades. Tal es el caso de los docentes 1, 3, 4 y 9.

D1: "...La docente del año siguiente fui yo, los tuve en sala de 4 y sala de 5, pero no hubo problemas para socializar, se aprendió luego y se trabajó luego en la sala de 5..."

D3: "...Los niños que cursaron conmigo en este periodo de aislamiento eran de sala de 4 años y al año siguiente las docentes planteamos la posibilidad a los directivos de continuar con el mismo grupo en la sala de 5 años, para poder dar continuidad y conseguir trabajar más a fondo con aquello que tal vez no resultó como esperábamos..."

Por otro lado, algunos mencionaron que mantienen contacto con los educadores del siguiente nivel, estableciendo un diálogo sobre estrategias, técnicas y observaciones que contribuyen a la continuidad del aprendizaje.

D5: "...También hubo colaboración con docentes de primer grado, lo cual fue esencial para abordar las dificultades que se manifestaron en la vuelta a clases y que persistieron en grados posteriores, como la falta de adaptación espacial y social en el aula..."

D6: "...Con los docentes de grado posteriores tratamos de dar una continuidad, sobre todo con estos chicos que tenían más dificultades para socializar..."

D7: "...Finalizado el año, me comuniqué con docentes de grados posteriores haciéndoles saber como fue el contexto de enseñanza y cuáles fueron las principales dificultades..."

D10: "...Antes de que los chicos ingresaran a primer grado nos reunimos con sus próximos docentes para charlar sobre las características que tenían, que contenidos y habilidades había que reforzar. Pero no tuve un seguimiento de la continuidad posterior a ello..."

Sin embargo, dos entrevistados señalaron que no pudieron establecer un seguimiento adecuado de sus grupos debido a la falta de contacto, lo que limitó su capacidad para apoyar a los alumnos en su transición.

D2: "...No hubo mucha comunicación formal entre los niveles..."

D8: "...No realicé una continuidad de los aprendizajes del grupo en los años posteriores..."

Es relevante destacar que la mitad de los docentes expresó preocupaciones sobre las dificultades en el desarrollo de habilidades sociales que observaron al regresar a las clases presenciales. Esto sugiere la necesidad de prestar atención a estas áreas para asegurar un regreso exitoso y una integración efectiva de los estudiantes en el entorno escolar.



## CAPITULO 5

# DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES



## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

### 5.1 Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo describen los docentes el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19.

En este punto se retoman los resultados analizados en apartado anterior con la finalidad de ser interpretados a través de diversos referentes teóricos. Esto permitirá una comprensión más profunda de los hallazgos obtenidos, así como la formulación de respuestas a las preguntas y objetivos establecidos en esta investigación.

La primera categoría se centró en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio durante el período de ASPO-DISPO debido a el COVID-19. Se exploró los diferentes entornos virtuales que los docentes implementaron para facilitar las clases y promover la interacción entre los alumnos. Además, se indagó sobre el progreso de los estudiantes en estas habilidades.

A partir de los datos recolectados, se observó que la mayoría de los docentes utilizó la conexión sincrónica, complementada con la asincrónica. Sin embargo, como se mencionó en el capítulo anterior, tres docentes no pudieron interactuar cara a cara con sus estudiantes durante este período. Estos hallazgos son particularmente relevantes, ya que De Vincenzi (2020) enfatiza que los encuentros sincrónicos adquieren un valor significativo en tiempos de aislamiento social, al permitir la integración de aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesor debe ponderar en el diseño de las actividades sincrónicas, el tiempo necesario para la atenta escucha de los estudiantes y la promoción del intercambio colaborativo entre pares.

Es importante destacar que a pesar de la predominancia de la sincronía en las clases, los docentes enfrentaron dificultades, señalando que si bien se observaron ciertos avances, no lograron los resultados esperados en el desarrollo de las habilidades sociales. Estos resultados están en consonancia con lo mencionado por Marciniak y Gairín-Sallán (2018), quienes afirman que para lograr una educación virtual de calidad, es esencial cumplir con ciertos requisitos, como disponer de recursos tecnológicos adecuados y crear un ambiente satisfactorio para todos los involucrados. La escasa conectividad, atribuible tanto a la falta de acceso como a la falta de compromiso, emergió como uno de los factores que obstaculizó la calidad educativa durante este período. En un entorno de aprendizaje presencial, los niños pueden interactuar de manera continua, lo que estimula su desarrollo. Sin embargo, en el contexto virtual, algunos estudiantes no lograron establecer contactos

significativos, mientras que otros solo experimentaron interacciones limitadas debido al escaso tiempo de conexión, que impide la práctica de habilidades sociales. La práctica de las habilidades sociales es crucial para su desarrollo, como señala Monjas Casares (2000), quien enfatiza que el aprendizaje ocurre a través de la experiencia directa o la observación. Aunque existen componentes biológicos que pueden influir en las relaciones iniciales, el desarrollo de habilidades sociales depende, en gran medida, de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Monjas Casares, 2002).

Las entrevistas realizadas muestran que las dificultades en las habilidades sociales se condicen con los componentes de las mismas que mencionan Ballester Arnal y Gil Llario (2002). Estas sugieren dificultades en el componente no verbal de la comunicación, como la expresión facial y la mirada, que son cruciales para la interacción efectiva. Otra de las dificultades refiere a desenvolverse verbalmente de manera espontánea, especialmente a través de grabaciones. Este hallazgo se alinea con los componentes paralingüísticos descritos por los autores, donde el tono de voz y la fluidez del habla son esenciales para transmitir seguridad y claridad en la comunicación.

Los docentes atribuyen estas dificultades principalmente a la falta de conocimiento previo entre pares. En consonancia con ello Ballester Arnal y Gil Llario (2002) expresan que un niño sólo se interesará en su contexto si se siente seguro y competente en él. Sin una adecuada integración y habilidades sociales, la participación de los estudiantes en el proceso educativo tiende a verse limitada. Esto se observa en grupos donde, con el tiempo, los estudiantes mejoraron sus habilidades de interacción social. Varios factores contribuyeron a esta evolución. Primero, la creación de un ambiente de confianza entre compañeros permitió que se sintieran más cómodos al expresarse. Además, las estrategias docentes que promovieron actividades grupales y dinámicas de integración facilitaron la interacción. El compromiso de las familias también fue crucial, ya que debido a ello los niños mostraban una conexión más continua. Por último, la reducción en el número de alumnos por clase favoreció una atención más individualizada y una interacción más fluida.

Considerando las implicaciones mencionadas en relación con las habilidades sociales de los estudiantes, en el segundo eje se llevó a cabo un análisis de las adaptaciones realizadas por los docentes en su práctica pedagógica.

De acuerdo con los Lineamientos para la Educación Primaria (2008), la mediación que realizan los docentes al interpretar las indicaciones curriculares y al descontextualizar y recontextualizar los saberes de diversas disciplinas los posiciona como profesionales críticos, capaces de dar significado a su práctica diaria. Este enfoque teórico se refleja en las opiniones de los entrevistados, quienes enfatizan la necesidad de flexibilizar y adaptar actividades, estrategias y metodologías al contexto de la educación virtual.

Al analizar las estrategias implementadas, se observó una gran diversidad, influenciada por múltiples factores como la formación, el contexto y los objetivos mencionados anteriormente. Sin embargo, se identificó una estrategia predominante: el uso de fotos y videos, que se emplean para diversas funciones, como saludar a los estudiantes, enviar actividades y supervisar su entrega. Aunque esta estrategia ofrece ciertos beneficios, también presenta limitaciones en cuanto al desarrollo de habilidades sociales. En primer lugar, si bien se le da importancia a los contenidos desarrollados en este nivel, tal como señala Moreau (2010) los aspectos sociales deben ser trabajados en continua relación con las manifestaciones cognitivas, corporales-motoras, y muy especialmente con las afectivas. El desarrollo de las habilidades sociales en los niños asume un papel importante en nuestros colegios. Docentes, pedagogos y psicólogos conocedores de la necesidad de mejorar las relaciones sociales, la convivencia y el desarrollo emocional de sus alumnos, se preocupan en poner en práctica estrategias sistemáticas cuyo objetivo sea la enseñanza de comportamientos socialmente adecuados a los que consideran requisitos para facilitar la adaptación social. (Carrillo, 2019, p. 9).

Como se mencionó, las habilidades sociales son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje, y el entorno interpersonal en el que se desarrolla el niño es una variable crucial en este proceso. Durante la socialización en la familia, la escuela y la comunidad, se aprenden las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás (Monjas Casares, 2002). De este modo, el docente se convierte en un gestor y modelo a seguir en el fortalecimiento de estas habilidades, proporcionando a los estudiantes pautas para relacionarse, comunicarse y manejar diversas situaciones.

Una estrategia común entre los docentes fue replicar el ambiente de las clases presenciales para fomentar la cercanía con los estudiantes. Esto lo lograron a través de la ambientación del espacio, su vestimenta, y al indagar sobre los intereses personales de los niños, manteniendo conversaciones sobre su día a día, entre otras acciones. Sobre ello, autores como Astudillo y Chávez (2015) mencionan que, para que el maestro cumpla adecuadamente su rol no basta con su formación científica y académica, debe también tener competencias afectivas y personales, pues “una de sus responsabilidades es cuidar el desarrollo de su estudiantado, de sus experiencias de aprendizaje, autoestima, sensibilidad, así como de su creatividad, de manera que puedan ser actores con posibilidad de participación en proyectos de bien social” (p. 163).

Los resultados de las entrevistas revelaron que ninguno de los educadores había recibido una formación específica para afrontar las circunstancias imprevistas del contexto investigado. Tal como señalan los Lineamientos para la Educación Primaria (2008), los docentes enfrentan una multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles, que requieren la aplicación de su

habilidad, experiencia y conocimiento acumulado en situaciones específicas del aula. Esto los lleva a buscar estrategias que organicen su acción.

En este sentido, es fundamental complementar la experiencia práctica con una formación formal que proporcione las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del entorno educativo actual. Como menciona Echeverría (1998), la formación docente se desarrolla en dos planos: el académico, impartido en universidades e instituciones, y el práctico, adquirido a través de la experiencia profesional y un plan de desarrollo personal. Integrar ambos aspectos permitirá a los docentes adaptarse mejor a las exigencias de su labor y fortalecer su capacidad para enfrentar situaciones imprevistas.

Se considera que la limitada formación tuvo un impacto significativo en la práctica docente, ya que uno de los ejes de investigación reveló que uno de los desafíos que enfrentaron fue la utilización de la tecnología, esencial en este contexto. Las dificultades se vincularon con su implementación en las clases y con la adaptación de las actividades.

Esta problemática también afectó al alumnado, dado que, como se destacó en los resultados, enfrentaron dificultades tanto en el acceso a dispositivos y conectividad como en su habilidad para adaptarse y usar estas herramientas de manera efectiva. Esto se alinea con lo mencionado por Tennuto (2003), quien expresa que “La educación virtual trae consigo beneficios a la comunidad educativa, permite desarrollar habilidades como la organización de información, el manejo de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje que favorece la comunicación y la conectividad. Pero también posee limitaciones, en la mayoría de los casos la realidad que viven varias familias de clase media baja, sobre todo en América Latina deja ver la precariedad de las políticas educativas para la era digital”.

Un desafío notable en las prácticas educativas virtuales fue el nivel de compromiso de las familias durante las clases sincrónicas y asincrónicas, ya que su papel es fundamental como puente entre la escuela y el niño. Al respecto, Monjas Casares (2002) señala que el desarrollo de habilidades sociales en la infancia está íntimamente relacionado con los grupos primarios y las figuras de apego. Esto se explica porque la familia constituye el principal entorno en el que el niño crece, controlando su contexto social y brindándole oportunidades para interactuar. De este modo, la familia actúa como un filtro o una llave que facilita la integración del niño en otros ámbitos, lo que resalta la relevancia de su compromiso en el proceso educativo.

Un desafío adicional que enfrentaron los entrevistados fue la ausencia de contacto físico. Este factor no solo influye en las relaciones interpersonales y en el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, sino que conlleva importantes implicaciones pedagógicas que se investigaron también en el eje de evaluación y seguimiento. En el entorno del aula, los docentes tienen la oportunidad de identificar las habilidades adquiridas, las dificultades de los estudiantes y la efectividad de sus

estrategias de enseñanza. De acuerdo con ello, Escoriza (2002) menciona, “podemos detectar las dificultades de aprendizaje en los alumnos a través de una evaluación continua que siga el proceso educativo durante todo el año escolar’. Además, la modalidad presencial facilita la identificación de las destrezas que los niños han desarrollado y aquellas que requieren refuerzo.”

La evaluación de las habilidades sociales en un entorno virtual a menudo carece de objetividad, debido a la influencia de varios factores, como el compromiso familiar, la conectividad, la familiaridad de los estudiantes con la tecnología y el tiempo de conexión. En este contexto, los docentes se ven limitados en su capacidad para describir el desarrollo social de sus alumnos, ya que la falta de interacción directa conduce a una pérdida de información crucial que normalmente se recoge en el aula presencial.

Los autores Ballester Arnal y Gil Llario (2002) destacan que ciertos componentes de las habilidades sociales, que son evidentes en el aula, pueden no ser igualmente perceptibles en un entorno online. Entre estos componentes se encuentran los aspectos no verbales, que son continuos y difíciles de controlar porque se manifiestan de manera inconsciente. Estos errores suelen estar relacionados con perturbaciones emocionales y su aprendizaje se realiza de forma indirecta e informal. Los componentes no verbales más relevantes incluyen la expresión facial, la mirada, la sonrisa, la postura corporal, la proximidad y la apariencia personal. Por otro lado, también se describen los componentes verbales, que son más discretos y fáciles de controlar. Se aprenden de manera directa y formal, e incluyen la duración del habla, la retroalimentación, las preguntas y el habla egocéntrica.

Es fundamental señalar que, aunque los docentes enfrentaron dificultades para evaluar de manera efectiva durante la educación virtual, algunos de ellos tuvieron la oportunidad de regresar a la presencialidad y continuar trabajando con el mismo grupo de alumnos o comunicarse con los docentes del año siguiente. Esta continuidad, como se mencionó anteriormente, es beneficiosa para las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que permite articular estrategias, contenidos y observar tanto progresos como dificultades.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Nivel Inicial (2006), la articulación es un requisito esencial para garantizar la calidad educativa. Se trata de una estrategia que promueve la continuidad en el aprendizaje, la gradualidad del proceso educativo y el paso entre niveles. Esta continuidad debe abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos organizativos de la institución, evitando así aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los diferentes niveles.

Es importante tener en cuenta que los estudiantes que vivieron la educación virtual durante el ASPO-DISPO a causa de la COVID-19 han desarrollado trayectorias escolares marcadas por estos

años atípicos, lo que hace que sus experiencias sean únicas a lo largo del sistema educativo, caracterizadas tanto por desafíos como por oportunidades. Flavia Terigi (2007) distingue entre dos tipos de trayectorias escolares: las teóricas y las reales. Las trayectorias teóricas representan los caminos ideales que el sistema educativo establece para los estudiantes, basados en una progresión lineal y uniforme, con una organización por niveles, una secuenciación gradual del currículo y un tiempo determinado para completar cada grado. No obstante, en la práctica, los estudiantes no siempre siguen estas trayectorias teóricas de forma estricta. Las trayectorias reales pueden variar considerablemente, y algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades que los alejan de este camino ideal.

## **5.2 Conclusión**

Al inicio de esta investigación, se formuló una pregunta central en relación con el problema abordado, y se establecieron objetivos que guiaron todo el trabajo. A partir de estos lineamientos, se han obtenido diversas conclusiones que se presentarán a continuación.

De acuerdo con el supuesto de investigación, se concluye que las experiencias que describen los docentes sobre el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial obligatorio en el contexto de ASPO-DISPO por COVID-19, varían según su formación, vivencias, contexto sociocomunitario y estrategias pedagógicas empleadas.

En este sentido, las circunstancias del periodo lectivo 2020-2021 llevaron a ajustes en la práctica pedagógica que impactaron en la adquisición de habilidades sociales, lo que resultó en que no se alcanzaron los avances esperados. La limitada conexión sincrónica dificultó la interacción, sumado a la inexperiencia docente con la tecnología, la falta de formación específica y la priorización de ciertos contenidos por sobre la práctica de estas habilidades. Sin embargo, es importante destacar que la práctica pedagógica no fue el único factor que influyó en estos resultados. Considerando el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, muchos niños se encontraban en casa, se enfrentaron con desafíos relacionados al acceso o conexión de dispositivos tecnológicos, mientras que otros carecían del apoyo familiar necesario para poder llevar a cabo las clases en el entorno de educación virtual. Debido a que se trata de alumnos de 4 y 5 años, la familia actúa en este contexto, como intermediaria entre la escuela y el niño, cumpliendo un rol fundamental.

En cuanto a las estrategias empleadas por los docentes, se entendió que pueden ser diversas, ya que dependen de la formación, el contexto, la modalidad de la institución y los objetivos que cada uno se propone. Algunas de estas metodologías han demostrado ser efectivas en situaciones de crisis y pueden seguir aplicándose en la actualidad. Se considera que estas estrategias podrían ampliarse y

perfeccionarse al complementar las experiencias docentes con formación en áreas tecnológicas, lo que permitiría presentar los contenidos de manera relevante e interactiva para los niños en la edad estudiada. Es crucial que los educadores en todos los niveles educativos tengan una formación sólida, basada en principios teóricos y conceptuales. Esto les permite desarrollar sus prácticas respaldadas por evidencias científicas que validen sus decisiones y enfoques pedagógicos.

Asimismo, dado que ninguno de los docentes contaba con el apoyo de un profesional en el ámbito psicopedagógico, se resalta la relevancia de nuestro rol en el contexto educativo. Esto permite ofrecer asistencia a los docentes en relación con las características del aprendizaje humano, ayudando a adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes. Es esencial fomentar el trabajo en equipo, integrando aportes desde el ámbito educativo según el rol de cada uno.

Se considera crucial la intervención del psicopedagogo como un puente entre la familia, la escuela y el estudiante, lo que puede potenciar y beneficiar el aprendizaje de los involucrados.

Finalmente, es importante destacar la relación entre las habilidades sociales y el aprendizaje. Estas no solo facilitan las interacciones interpersonales, sino que también influyen directamente en el proceso educativo. Un entorno social positivo y de apoyo puede estimular el desarrollo cognitivo y emocional, permitiendo a los estudiantes adquirir y aplicar conocimientos de manera más efectiva.

### **5.3 Recomendaciones**

Se exponen algunas recomendaciones para futuras investigaciones que aborden la temática.

En primer lugar, se sugiere reconocer la influencia de las prácticas pedagógicas en la continuidad de la trayectoria escolar de los estudiantes al pasar a la escolaridad primaria.

Realizar estudios comparativos entre diferentes contextos educativos referentes a la misma temática, ya que la modalidad de las clases, desafíos, seguimiento y oportunidades pueden variar en relación a ello.

Se considera importante la evaluación de diferentes enfoques y estrategias didácticas utilizadas en entornos virtuales para determinar cuáles son más efectivas en el desarrollo de habilidades sociales.

Además, investigar cómo el compromiso y la participación de las familias influyen en el desarrollo de habilidades sociales y el aprendizaje en contextos virtuales.

En la práctica profesional se sugiere a los educadores una formación continua, participar en capacitaciones sobre el uso de herramientas digitales y metodologías de enseñanza ya que vivimos en un mundo atravesado por la tecnología. Así también, el diseño de actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes, utilizando trabajos en grupo y proyectos colaborativos para

fortalecer las habilidades sociales. Es relevante implementar evaluaciones continuas y formativas que permitan monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario.

Desde la psicopedagogía se considera fundamental continuar brindando apoyo a las trayectorias reales de los alumnos, fomentar la participación de las familias en el proceso educativo, proporcionándoles recursos y estrategias para apoyar el aprendizaje en casa. Así también, colaborar con los docentes proporcionándoles estrategias de enseñanza inclusivas y adaptadas, así como para crear un ambiente de aula que apoye el bienestar emocional de los estudiantes.

#### **5.4 Limitaciones**

Se encontraron pocas profesionales disponibles para las entrevistas, ya que muchas no cumplían con los criterios de inclusión establecidos para la investigación, especialmente por tratarse de una ciudad pequeña. Algunas de ellas ya no eran docentes en las instituciones, lo que dificultó el contacto.

Otra limitación es la distancia entre el contexto investigado y la realización de las entrevistas, lo que podría afectar la objetividad de las respuestas. Esta misma distancia permite a las docentes reinterpretar el suceso y dotarlo de nuevos significados.

El paso del tiempo desde el contexto investigado hasta la actualidad impide establecer una relación directa entre la continuidad al pasar a la escolaridad primaria y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.

Además, se presentó una limitación durante la realización de las entrevistas: el ambiente y el espacio no eran los más adecuados. Las interrupciones frecuentes en la escuela afectaron los resultados, dificultando la comprensión de las preguntas formuladas y obligando a repetirlas en varias ocasiones. Como resultado, muchos docentes no respondieron de manera precisa.

## Anexo A: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

### Consentimiento informado para el participante



Estoy en conformidad de responder la entrevista sobre la temática: “una mirada retrospectiva docente sobre el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID 19 y su impacto en la práctica pedagógica”

Estoy en conocimiento de que los datos tendrán un tratamiento absolutamente anónimo y confidencial.

Los datos obtenidos serán utilizados con fines exclusivamente de investigación, en el marco del Trabajo Final de la carrera, titulado “una mirada retrospectiva docente sobre el proceso de adquisición de las habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial obligatorio durante el contexto de ASPO-DISPO por COVID 19 y su impacto en la práctica pedagógica”, llevada a cabo por las alumnas Aguirre Loureyro Sofia Aldana y Colombo Valentina e la Licenciatura en Psicopedagogía de la Católica Argentina.

Firma y aclaración:

.....

#### Datos de Contacto

Aguirre Loureyro Sofia Aldana: [sofiaguirre\\_ka@outlook.com](mailto:sofiaguirre_ka@outlook.com)

Colombo Valentina: [valentinacolom1@hotmail.com](mailto:valentinacolom1@hotmail.com)

## **Anexo B: MODELO DE ENTREVISTA**

### **Ejes de preguntas:**

#### **1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:**

En el periodo del ASPO-DISPO por COVID-19 ¿Cómo se desarrolló el entorno de aprendizaje? ¿Se produjo alguna interacción?

¿Qué características observaste en relación a la adquisición y práctica de habilidades sociales en un contexto de aprendizaje a distancia?

Al finalizar el periodo de ASPO-DISPO por COVID-19 ¿Observaste progresos en habilidades sociales en tus estudiantes?

#### **2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:**

¿Se utilizaron herramientas digitales o plataformas para facilitar la interacción entre tus estudiantes?

¿Tuviste que realizar modificaciones en tu planificación diaria para integrar actividades que promovieron habilidades sociales en un entorno virtual?

Durante el contexto ASPO-DISPO COVID-19 ¿Realizaste alguna formación específica que ayude a implementar nuevas estrategias/herramientas para llevar a cabo las actividades de manera virtual?

¿En tu institución cuentan con un profesional de psicopedagogía? Si no es así, ¿en qué crees que pudo haber ayudado?

#### **3. Desafíos en la enseñanza:**

¿Cuáles consideras que fueron los principales desafíos durante el periodo de educación virtual en el contexto de la pandemia?

Ya que durante el aislamiento social preventivo obligatorio se incrementó el uso de plataformas y herramientas digitales para facilitar la interacción social ¿Encontró retos en la utilización de los mismos?

#### **4. Evaluación y Seguimiento:**

¿Cómo se evaluó el progreso de tus estudiantes en términos de habilidades sociales durante el ASPO-DISPO?

¿Hubo alguna comunicación entre los docentes de nivel inicial y los de grados posteriores sobre las prácticas y estrategias utilizadas durante la pandemia?

¿Los docentes de grados posteriores te manifestaron desafíos al intentar asegurar la continuidad de las prácticas pedagógicas?

## **Anexo C: ENTREVISTAS ADMINISTRADAS**

- Entrevista docente 1

### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Durante el período de enseñanza virtual, las clases se llevaron a cabo utilizando videollamadas ocasionales y grabaciones en las que me presentaba y explicaba las actividades. Esta metodología de trabajo no favorecía al desarrollo de la socialización, desde mi punto de vista, debido a que a menudo las familias veían estos videos y ayudaban a los niños con las actividades sin la intervención directa del docente. Para enviar las actividades lo hacía durante el horario escolar correspondiente a la sala, sin embargo la familia lo resolvía cuando les era conveniente.

En el horario que hacíamos las actividades era de 9 a 12 am, el mismo horario que jardín, enviaba el video con el saludo y la actividad a realizar, en el transcurso del día ellos me iban respondiendo. A la mañana siguiente les iba mandando un audio a cada niño con la devolución de la actividad.

En las clases que se desarrollaban por videollamadas, la interacción social se limitó principalmente a la relación entre el alumno y el docente. En ellas, me presentaba al horario que pactamos y con el guardapolvo de jardín. Se llevaban a cabo con el objetivo de que los estudiantes se relacionen entre sí, pero la realidad fue que muchos alumnos no se conocían previamente y mostraban nerviosismo al interactuar. A menudo había un desequilibrio en la participación, con algunos niños hablando mucho y otros quedándose en silencio, lo que impedía una interacción real y equitativa entre ellos.

Donde vivimos es una ciudad pequeña, por lo tanto algunos estudiantes se encontraban en la plaza y jugaban entre ellos. Sin embargo, la interacción que proporcionamos como institución no fue realmente efectiva.

En cuanto a la socialización, fueron tomando más confianza conmigo, pero por ahí no pudieron socializar entre ellos.

### 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

Las estrategias pedagógicas que utilice para que los chicos me conozcan y generemos un vínculo fueron el uso de videos para la comunicación y la explicación de actividades. Enviaba videos de saludo y actividades, tratando de simplificar las explicaciones para que las familias pudieran entenderlas y ejecutarlas. Sin embargo, la interpretación y la ejecución de las actividades no siempre coincidían con los objetivos pedagógicos previstos. Por ejemplo, en actividades plásticas, las familias a menudo intervenían demasiado, guiando demasiado a los niños en lugar de permitirles explorar por sí mismos.

A la planificación que había hecho la modifique para que las actividades sean un poco más interactivas, adaptadas a la virtualidad. Algunos recursos que utilice y que más me funcionaron para

que los chicos participen más fueron las adivinanzas, lectura de cuentos, entre otras. Pero la verdadera forma de trabajar en el Nivel Inicial costaba mucho en la virtualidad.

Aunque durante el aislamiento, no tuve la oportunidad de realizar capacitaciones específicas para la enseñanza virtual, para obtener y compartir ideas, colaboramos estrechamente con compañeras de la misma escuela e incluso estábamos en contacto con docentes de otras instituciones. También utilizamos cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación y adaptamos las actividades en formato PDF para enviarlas a las familias. La falta de acceso a tecnología en algunos hogares fue un desafío, pero la escuela hizo un esfuerzo por proporcionar materiales impresos a las familias que lo necesitaban. La búsqueda de herramientas en Internet también nos ayudó a diversificar y adaptar las actividades para mantener el interés y cumplir los objetivos educativos.

En nuestra escuela no teníamos la figura de una psicopedagoga, lo que sí tenemos es una MOI, y es ella la que acompaña, de estrategias y acompaña a las familias.

### 3. Desafíos en la enseñanza:

Uno de los mayores desafíos fue el compromiso de las familias. Aunque la mayoría estaba dispuesta a trabajar con sus hijos, hubo casos en los que se requerían reuniones virtuales con directivos para asegurar la participación en las actividades. Además, algunos hogares tenían un solo teléfono, lo que complicaba la realización de actividades en familia, ya que el padre, por ejemplo, tenía que usar el teléfono durante ciertas horas del día.

Otro desafío como docente fue la adaptación a nuevas herramientas tecnológicas como Google Drive y Zoom. Aprender a usar estas herramientas, gestionar reuniones virtuales y evitar problemas técnicos, como el micrófono abierto, fue un proceso de aprendizaje significativo. La pandemia trajo consigo la necesidad de adaptarse rápidamente a estas nuevas formas de enseñanza, y aunque se lograron avances, el retorno a la presencialidad fue recibido con alivio.

### 4. Evaluación y seguimiento:

En cuanto a la evaluación, fue complejo medir el aprendizaje real de los niños durante la virtualidad. No siempre era claro si las habilidades adquiridas eran producto directo de las actividades propuestas. Relacionado más a la socialización, a pesar de que los alumnos se podían encontrar en otros ámbitos, no observe un desarrollo claro en lo referido al entorno educativo. Todas las áreas se trabajaron desde la virtualidad, y se fue evaluado a través de los videos de los niños, también se evaluó la cantidad de actividades que contestaron, de que manera y que tanta ayuda tuvieron de la familia.

En nivel inicial se evalúa a través del juego, todo el tiempo estamos evaluando, no solo el aprendizaje de los nenes, sino también si la práctica del docente, si las actividades que se están realizando son adecuadas o no.

El regreso a la enseñanza presencial fue un alivio, ya que permitió una interacción más efectiva y un mejor seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. La experiencia de la enseñanza virtual dejó claro que, aunque se hicieron esfuerzos significativos, la eficacia en el desarrollo de habilidades sociales y la evaluación del aprendizaje no alcanzaron el nivel deseado en comparación con la enseñanza en el aula.

El año que regresamos a la presencialidad la docente fui yo, los tuve en sala de 4 y sala de 5, pero no hubo problemas para socializar, se aprendió luego y se trabajó luego en la sala de 5. Lo que sí se vio fueron más problemáticas en la parte pedagógica.

- Entrevista docente 2

1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Durante el periodo de ASPO-DISPO, adaptamos el entorno de aprendizaje a través de internet. Creamos un grupo de WhatsApp con los padres para la comunicación y utilizamos videollamadas para que los niños interactuaran. La mayoría de las actividades se enviaban a través del grupo y las explicaba por audios. El uso de la tecnología era nuevo para los niños, la curiosidad los motivaba a participar, aunque con limitaciones debido a la resistencia de algunos padres y problemas de conectividad.

De los 20 alumnos, se conectaban muy pocos, la clase que tuve más cantidad fueron 10, no había una participación continua, por lo que cuando estaban presentes les daba vergüenza y estaban tímidos. Los niños no se conocían bien y a menudo hablaban al mismo tiempo, lo que requería una gestión constante de mi parte para organizar las intervenciones y mantener el orden. Cuando se conectaban a las clases no miraban a la cámara, no miraban a los compañeros, estaban pendientes de mirar la imagen de ellos que aparecía en pantalla; otras veces se distraían con objetos y personas que estaban en sus casas.

Hubo dificultades significativas para relacionarse. A diferencia del aula, donde los vínculos se forman de manera más orgánica, en el entorno virtual los niños no se conocían y no se saludaban. Esto hizo que mi intervención fuera esencial para facilitar la interacción, pero con la rotación de alumnos conectados, establecer relaciones duraderas resultó complicado. Mi estrategia era nombrarlos uno por uno para que se sintieran incluidos y motivados. Les hacía preguntas sobre su día a día y las actividades, y gestionaba el turno de palabra para evitar que hablaran todos al mismo tiempo. Estas intervenciones ayudaron a mantener un cierto nivel de participación, aunque no siempre fueron efectivas debido a la falta de consistencia en la conexión.

No observé grandes progresos en habilidades sociales. La falta de regularidad en las conexiones y los problemas técnicos limitaron el desarrollo de estas habilidades. La participación inconsistente de los alumnos y la falta de interacción continua afectaron su progreso desde mi punto de vista. Creo que se

debió trabajar más en habilidades como la comunicación, la expresión de ideas, y la escucha activa. El fortalecimiento del trabajo en equipo también habría beneficiado la interacción grupal. Pero todo ello lo veo a la distancia, en ese momento hice lo que pude con las herramientas e ideas que tenía a mano.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

Respecto a la planificación modifiqué las actividades para adaptarlas a las videollamadas. Lo que más me sirvió fue ir incorporando preguntas y ajustando las dinámicas para que los niños participaran más. Además, adapte las actividades a los recursos disponibles en casa. A todo esto le sume videos, preguntas y cuentos.

Debido a que había poco compromiso respecto a la conectividad, lo que se me ocurrió en ese momento fue que todos enviaran videos o fotos haciendo las actividades, cantando, o lo que se tenía planificado para ese día, de esta manera aunque no había una interacción directa al menos iban conociendo quienes eran sus compañeros.

No realicé formación específica para la enseñanza virtual. Me basé en ideas encontradas en internet para adaptar mis estrategias y herramientas, la mayoría de google, facebook o youtube.

Hablé con las familias para entender las razones de la falta de participación y ajusté los informes según la información recibida. Esto ayudó a algunos estudiantes a conectarse más y participar.

En lo asincrónico, cuando los chicos mandaban videos o audios, siempre trataba de dar algún tipo de retroalimentación, así los alentaba a seguir participando. Cuando hablábamos por video llamada trataba de motivarlos a participar y cuando lo hacían les daba palabras de aliento, así la próxima vez se animaban a hacerlo nuevamente.

No contábamos con psicopedagogo en la escuela a la que pertenecía. Considero que en lo relacionado al tema que me estás consultando hubiese sido útil. Si bien los maestros tenemos una formación de base de lo que es socialización, debido a la importancia en nivel inicial, creo que hubiera sido útil su ayuda para flexibilizar las actividades que ya tenía y ampliar mi mirada.

## 3. Desafíos en la enseñanza:

Los principales desafíos de este contexto incluyeron la adaptación a la tecnología y la resistencia de los padres. Para superar estos problemas, comencé a grabarme gradualmente para videos y busqué formas alternativas para mantener el interés y la participación de los estudiantes, como enviar videos de sus trabajos y hacer clases más interactivas.

Encontré retos en la adaptación a las herramientas digitales, como el uso de Meet y la gestión de actividades a través de plataformas en línea. Al mismo tiempo, yo soy una persona muy tímida, por lo que para enviar videos o interactuar con ellos sincrónicamente estando los papas presentes era un

obstáculo para mi. Gradualmente lo fui intentando mejorar, ya que de otra manera los chicos no tenían contacto entre ellos.

Más allá de esto que te mencione, el desafío principal fue adaptar las actividades para que fueran efectivas a distancia y utilizar materiales accesibles desde casa. La planificación tenía que ajustarse constantemente para mantener el interés de los alumnos sin que los padres tuvieran que salir a comprar materiales. También me sucedió que a veces planeaba actividades y en la ejecución la clase se volvía desorganizada, había chicos que se superponen para hablar, otros que no participaban, entonces debía estar atenta para intervenir continuamente.

La participación en las clases fue más alta cuando los estudiantes enviaban videos de manera asincrónica.

Los padres, en general, no se involucraron mucho debido a sus otras responsabilidades. Esto limitó la oportunidad de los niños para participar y completar las actividades, reflejando una falta de atención a la educación en algunos casos. El obstáculo principal era que ellos eran los mediadores de la comunicación entre los chicos y yo, por lo que la mayoría de las veces si ellos no les avisaban no se conectaban o no hacían las cosas.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

Evalué el progreso de la socialización basado en la participación en videollamadas y videos, aunque muchas interacciones se perdían. Consideré la conexión regular y la participación activa, pero muchas veces no estaba claro si las tareas eran completadas por los niños o los padres.

En los métodos de evaluación adapté los informes para incluir aspectos sociales, educativos y familiares. La implicación de la familia fue crucial, ya que influía directamente en la capacidad del estudiante para conectarse y participar. La vuelta a la presencialidad permitió una evaluación más directa y completa del desempeño de los niños, aunque no hubo mucha comunicación formal entre los niveles. También considero que no hubo un seguimiento tan detallado por parte de los equipos directivos o coordinadores pedagógicos o al menos uno que me haya involucrado. En mi escuela hubo muchas licencias en el equipo y eso quizás influyó en que se perdieran muchas cosas.

Ajusté mis prácticas para incluir más interacción personalizada y adaptaciones de actividades porque de otra manera no obtenía resultados. Ya que al principio, les dejaba más libertad para ver aquellos niños que querían participar y los que no, pero de esta forma solo se conectaban algunos o siempre hablaban los mismos.

Del entorno virtual aprendí la importancia de adaptar las actividades a las circunstancias y de mantener una comunicación constante con los estudiantes y sus familias.

- Entrevista docente 3

#### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

En mi experiencia el desarrollo en cuanto al entorno de aprendizaje fue bastante positivo ya que conté con un grupo de familias muy comprometidas, las cuales facilitaron todo el proceso en esta etapa de aislamiento, apoyando a sus niños a lograr los objetivos planteados.

Los encuentros se realizaban diariamente a través de videos míos saludando, explicando las consignas, realizando bailes, leyendo cuentos, etc, enviados por whatsapp al grupo de padres de la sala. Si bien en ese momento tenía a cargo una sala de 4 años de nivel inicial, donde a los niños les cuesta desenvolverse verbalmente en forma espontánea más aún a través de una filmación o una grabación y no estar juntos personalmente, siempre recibí de la mayoría devoluciones, también lo hacían por medio de videos donde se los podía ver actuar o por medio de audios los cuales iban referidos a mí o a sus pares también.

También nos conectábamos mediante videollamadas.

Esta manera de conocernos, comunicarnos y vernos, si bien al principio parecía descabellada, nos mostró que también podía ser muy rica si todos poníamos nuestro granito de arena, y en estas edades las familias cumplieron un rol fundamental, porque sin ellos mi trabajo no se hubiera podido llevar a cabo. Los niños lo tomaron muy natural y si bien cuestionaban extrañar el jardín, participaban muy alegres y activamente en las propuestas planteadas, dejándolo ver en las grabaciones.

Uno de los desafíos más grandes fue el poder plantear las consignas lo más claras posibles para que tanto los padres como los niños las puedan comprender fácilmente para realizarlas y además debían ser atractivas para incentivarlos a seguir adelante aun en los momentos de bajón. Y otro desafío muy importante fue conseguir que a todos les llegue el material por los medios virtuales, aprendiendo a manejar la tecnología.

En mi caso no tuve inconvenientes para comunicarme con los alumnos, ni con compañeros, ni con directivos. Si estábamos prácticamente las 24 hs a disposición lo cual generaba cansancio y estrés sumado a la situación que estábamos atravesando.

Al finalizar el año se pudo notar el control que tenían los niños en sus devoluciones, manipulando el celular más confiados, desinhibidos y con mayor autonomía.

Considero que el trabajo realizado fue muy positivo a pesar de todo, y creo que use todos los recursos que estaban a mi alcance para lograr los mejores resultados con los niños.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

A lo largo de todo el proceso utilice estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades sociales ya sea para lograr la comunicación con el grupo mediante los diferentes puentes de emisión antes mencionados, los espacios para las consultas y dudas, momentos en los cuales las familias por diferentes motivos, explicaban la demora en las devoluciones de las actividades, poder ponerme en

sus lugares y respetar los tiempos de cada uno, los diálogos para evitar malos entendidos y resolución de conflictos y el poder de sostener el control de la enseñanza a pesar de todo.

Las planificaciones en su mayoría estaban pensadas para promover estas habilidades en los niños, ya que en estas edades, la mayor parte de las actividades eran expresivas, donde debían manifestar sus emociones al momento de sus devoluciones, también en diálogos grupales a través de videollamadas donde debían poder esperar su turno para hablar, el saber escuchar, etc., todo esto motivado a través de los videos y actividades que les mandaba.

La manera de generar el vínculo y la comunicación, era antes de la actividad importante del día compartirles algo de su agrado, ya sea un cuento, una canción, un baile, diversos juegos para conseguir su atención y que al momento de trabajar lleguen con más entusiasmo y sobre todo escuchando y respetando sus necesidades.

Las herramientas utilizadas fueron links de canciones y videos. No quise recargar a las familias con más exigencias en cuanto a lo tecnológico, porque muchos no contaban ni con los conocimientos, ni con los recursos de memorias y demás para recargarlos, entonces de común acuerdo se decidió trabajar así.

En nuestra escuela no contábamos con psicopedagoga. Y de haberlo tenido creo que nos podrían haber ayudado tal vez en tener otra mirada y por ende sugerencias para hacernos con respecto a las actividades y a la manera de plantear diferentes propuestas. También con aquellas familias que por algún motivo se cortaba o costaba la colectividad haber intervenido de otra manera.

### 3. Desafíos en la enseñanza:

Uno de los desafíos más importantes fue poder comunicarnos con todas las familias ya que muchos contaban con un solo teléfono por familia, por ese motivo se debía tener tolerancia en los tiempos de entrega de las devoluciones y contestaciones de los alumnos. También los videos enviados debían ser precisos pero concisos para que no queden muy pesados.

Con los colegas y directivos también nos comunicábamos a menudo para dialogar sobre nuestras experiencias y emergentes que se nos iban presentando, también lo hacíamos por llamadas y audios de whatsapp.

En mi caso fue un verdadero desafío el tema de la tecnología y tener que trabajar todo el tiempo con estos formatos, donde tuve que investigar mucho sobre algunos temas y por suerte tenía una compañera mucho más experta en el tema que más de una vez me enseñó a desenvolverme y a usarlos, por ejemplo el grabado de videos, la edición de los mismos. El compartir link, etc.

A pesar de sus edades la participación fue muy buena y activa en la mayoría de los alumnos.

El desafío en las planificaciones fue focalizarlas teniendo en cuenta los materiales con los que se cuenta en una casa normal, para que todos tengan las mismas posibilidades. También que las mismas

fueran claras, activas e interesantes para que los niños se sientan motivados a realizarlas, además en los videos enviados mi exposición también tenía que provocar entusiasmos en ellos para poder conectar su atención todos los días.

La familia cumplió un rol fundamental y una pieza clave para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en esos tiempos. Siempre me mostré muy agradecidos con los mismos, porque en mi caso tuve respuestas de todos en menor o mayor medida.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

La evaluación de los progresos de mis alumnos fue mediante las devoluciones enviadas, teniendo en cuenta la comprensión de las consignas, la predisposición y dedicación que tuvieron con cada actividad, si cumplieron con los objetivos planteados. La evaluación no pudo ser tan objetiva como cuando estamos en el aula, ya que dependíamos de otros factores externos como las familias, los medios de comunicación, los tiempos diferentes a los normales trabajados en la sala.

Las modificaciones fueron la cantidad de actividades diarias, ya que en la sala se desarrollan mucho más o surge algún imprevisto por su interés, en cambio acá era yo quien decidía qué actividad realizar y una por día al comienzo y en ocasiones solo tres días en la semana.

Al momento de recibir de mis alumnos sus devoluciones de cada actividad les mandaba un mensaje de aliento, saludándolos y felicitándolos por el compromiso en sus producciones. Ellos se sentían muy a gusto con estos saludos y también aprovechaban para la relación social, más allá de la actividad, para intercambiar en esos momentos.

Lo más importante fue tener mucha empatía, saber escuchar y ser más tolerante frente a determinadas situaciones.

Los niños que cursaron conmigo en este periodo de aislamiento eran de sala de 4 años y al año siguiente las docentes planteamos la posibilidad a los directivos de continuar con el mismo grupo en la sala de 5 años, para poder dar continuidad a lo trabajado y conseguir trabajar más a fondo con aquello que tal vez no resultó como esperábamos, a lo cual se accedió y nos permitió obtener buenísimos resultados y el vínculo con los niños fue magnífico ya que nos permitió disfrutarlos y conocernos de diferentes posibilidades.

- Entrevista docente 4

#### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Durante la pandemia, trabajé en una escuela situada en las afueras de la ciudad, donde la conectividad a Internet era a menudo inestable o inexistente. Solo contaba con grupos de WhatsApp para comunicarme con los padres de mis alumnos, pero debido a la naturaleza rural de la zona, la comunicación era difícil. No todos los hogares tenían acceso a Internet, datos móviles o incluso electricidad.

Para superar estas limitaciones, propuse una solución que me pareció la más práctica en ese momento, cada miércoles recorría los hogares de los estudiantes en moto, tomando todas las precauciones necesarias. Les dejaba fuera de sus casas una bolsita con los trabajos que debían realizar, complementada con una explicación en video. Aquellos padres que podían, enviaban videos de sus hijos completando las tareas. La socialización entre los estudiantes o con el docente era muy escasa en el contexto educativo. La única forma en que los niños podían conocerse era a través de los videos de sus compañeros, siempre y cuando tuvieran acceso a ellos. La falta de conexión sincrónica debido a problemas de conectividad también limitó el desarrollo de habilidades sociales y la interacción entre los alumnos.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

En el contexto de la pandemia, mi prioridad fue garantizar que los estudiantes tuvieran acceso a las actividades educativas a pesar de las limitaciones tecnológicas. Para esto, utilicé videos explicativos que los padres podían revisar para ayudar a sus hijos con las tareas. Dado que algunas familias no estaban alfabetizadas, estos videos resultaron ser un recurso clave para asegurar que los padres pudieran asistir a sus hijos en el proceso educativo.

Otro desafío fue la escasez de dispositivos tecnológicos en hogares con varios niños, lo que a menudo llevaba a que los padres priorizaran la educación de los mayores. Para enfrentar esto, ajustamos los plazos de entrega de las actividades para acomodar la disponibilidad de las familias. Mantuve una comunicación constante con mis colegas para planificar y ajustar las actividades.

Desde el equipo directivo se utilizaron todos los recursos disponibles para que los chicos no perdieran el año. Ellos se encargaban de distribuir los cuadernillos enviados por el Ministerio de Educación. Debido a que es un lugar pequeño y la escuela está ubicada en una zona donde el nivel económico de los alumnos es bajo, también se encargaron de que el comedor escolar continuara en funcionamiento y distribuir alimentos para estas familias.

Dentro de esta institución no había psicopedagoga. Sin embargo el equipo directivo cumplió un rol esencial en la ayuda y contención de los docentes. Siempre estuvieron a disposición, para escuchar y colaborar desde el lugar que podían. De todas formas esta figura podría haber sido de gran utilidad para responder a las situaciones junto con el equipo que ya contábamos desde la visión de su profesión.

## 3. Desafíos en la enseñanza:

Uno de los mayores desafíos fue la falta de alfabetización de algunas familias, lo que complicaba el apoyo a los niños en sus tareas. La escasez de dispositivos tecnológicos y la falta de conectividad también dificultaron la implementación efectiva de las actividades educativas y sobre todo de la socialización.

Además, la comunicación con las familias no siempre fue efectiva, y la interacción sincrónica entre los alumnos fue mínima debido a los problemas de conectividad. Aprender a utilizar herramientas digitales como Google Drive y Zoom fue otro desafío significativo para todos los involucrados.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

Durante el período virtual no tenía la información suficiente para evaluar el progreso de mis estudiantes en la socialización, debido a que no había un contacto directo o sincrónico, por lo que era prácticamente imposible.

Al regresar a la presencialidad, noté que los estudiantes tenían dificultades para relacionarse con sus compañeros y seguir normas básicas de convivencia, como esperar su turno para hablar, saludar al llegar a la sala, y mantener el orden. Estos aspectos, que antes se desarrollaban de manera más natural, requerían atención adicional.

Para abordar estas dificultades, comencé a organizar talleres centrados en normas de convivencia y habilidades sociales. Utilizamos juegos, cuentos y actividades interactivas, y en algunos casos, invitamos a directivos y padres a participar. Estas actividades ayudaron a los estudiantes a reintegrarse socialmente y a mejorar su comportamiento en el aula.

- Entrevista docente 5

##### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

La socialización de los chicos se llevó a cabo a través de la tecnología, al principio era a prueba y error e ir buscando las planificaciones que teníamos, adecuando a este mundo a través de una pantalla fría y distante.

La comunicación empezó por medio del celular, que todo el mundo tiene uno en el hogar en la parte más económica y fácil en vez de una computadora. Era por medio del whatsapp, que fue una herramienta muy válida. Empecé a adecuar los contenidos, no me resultó sencillo tratándose de nivel inicial. Eso dependía de cada docente buscar esos contenidos y enviárselos, iban con una explicación en video de qué se trataba.

Al principio no teníamos ni días, ni un horario específico para enviar esas actividades y las familias las iban a ir realizando a medida que pudiera, tuviera ganas o que considerara conveniente. La devolución de la resolución de las actividades también la hacían a través de fotos o videos.

Al ser nivel inicial estaba inmersa toda la familia desde el padre la madre y los hermanos; algunas tareas las hacian solos y otras implementaban juegos con otros porque se proponía alguna expresión corporal. Había familias que se animaban a filmarse y mandar.

A medida que fue pasando el tiempo y nos fuimos comunicando con los equipos directivos fuimos organizando estrategias de cómo seguir. Así que después ya implementamos horarios para comunicarnos, de acuerdo al turno, en mi caso que era turno mañana.

Los días y horarios designados, mediante audios me presentaba, lo saludaba, les cantaba una canción. Yo me imaginaba un momento en el jardín de recibir a mis niños, como que si yo estaba en la sala, y los papas tenían que hacerlos escuchar. El hecho era continuar el diálogo por medio del teléfono y que si ellos animaban que me respondieran cantando esas canciones que habíamos aprendido y que me saluden. Luego empecé a grabarme, lo que fue todo una experiencia, de ponerme sombreros, de hacer todo como que estaba en el jardín para que me vean y no perder esa comunicación. De a poco fui perdiendo la vergüenza e implementando cada vez más recursos y estrategias; entonces yo me tomaba un tiempito de si tenía que darles una adivinanza y bueno, me disfrazaba, me vestía de acuerdo. Así hasta me tocó celebrar el Día de los Jardines, día del niño. Para uno de ellos hacíamos a todos los niños volar barriletes en sus casas a una determinada hora y los papas nos mandaban videos. A medida que fue pasando el tiempo, pactamos conectarnos al menos 15 minutos sincronicamente, entonces hacíamos un intercambio por medio de la pantalla. Además, de recibirlos, saludarnos y charlar, les hacía juegos para trabajar, estos iban desde imágenes, adivinanzas, videos, loterías, canciones, juegos de palabras. Al principio fui viendo cómo se desenvolvían en esas clases, pero había muchos chicos que no saludaban o no participaban debido a que no se conocían presencialmente, entonces a algunos estaban más tímidos. Lo que resolví fue que se conecten en grupos pequeños que iban rotando, de esta manera las charlas eran más personalizadas, interactúan entre ellos, respondían las preguntas, jugaban, etc. Así que el desarrollo de las habilidades sociales fue mayor en esta etapa.

En relación a las dificultades, cuando volvimos a la presencialidad en burbujas, teníamos que ir todos con barbijo y mantener cierta distancia, hubo que volver a repensar cómo trabajar con grupos de 10 niños. Lo que más se me dificultó en ese contexto fue la ausencia de contacto afectivo con el niño, que en este nivel para mi es esencial el abrazo, el beso, mirarse a la cara, los gestos. En mi caso, implemente las máscaras transparentes y me daba resultados, pero aun así pero era muy difícil, se perdía lo esencial de la socialización del jardín, el compartir con otros, ya sea materiales, merienda, varios niños charlando en la mesa, no poder contenerlos físicamente si lloraban o les sucedía algo.

El primer mes lo que me llamó mucho la atención en cuanto a dificultades fue además de la escasa relación con los otros niños, fue la ubicación de ellos dentro del espacio del jardín. Considero que esto también se relacionaba con el temor al contagio, por eso no se acercaban mucho, no se tocaban. Pero también lo vi reflejado al momento de ubicarse en la hoja, cuando llegó el momento de dibujar de expresarse por medio de la parte gráfica, mi sorpresa fue tan grande, porque los niños tenían miedo para dibujar. Para dibujar un árbol en otoño, por ejemplo, los lleve afuera a mirar. Lo que quería era incentivarlos hasta que vuelvan a tomar esa confianza y poder empezar a expresarse sin miedo, con mucha paciencia, con muchos diálogos, a sus tiempos, porque los veía cada días a cada grupo.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

La planificación de las actividades y la forma de llevarla a cabo fue abierta y flexible, ya que en un comienzo solo intercambiamos audios, videos y fotos, luego fuimos implementando otras estrategias para que los chicos interactúen más, incorporando la conexión en sincronía con el grupo completo y pequeños grupos.

Mi estrategia principal para fomentar la participación fue conectarnos en grupos más pequeños para que cuando nos conectemos todos los chicos se conozcan más.

Las actividades eran en su mayoría interactivas, trataba de que se asemejen lo más posible a las clases presenciales.

Para fomentar la participación, implementamos sesiones de videollamadas grupales a través de Google Meet, utilizando juegos interactivos, imágenes, adivinanzas y canciones. Inicialmente, los niños estaban tímidos, pero con el tiempo empezaron a participar más activamente. También trabajamos en colaboración con otras docentes y directivos a través de Meet, compartiendo ideas y estrategias para mejorar nuestra enseñanza virtual.

No contábamos en nuestra escuela con un profesional de la psicopedagogía. Considero que podría haber aportado a indagar más en los aspectos relacionados a lo emocional de los alumnos. También en la vuelta a clases, nos costó la planificación de actividades para ayudar a integrarse socialmente, ya que la vuelta tampoco era lo que se habituaba.

## 3. Desafíos en la enseñanza:

Uno de los desafíos más significativos fue la falta de dispositivos tecnológicos adecuados en los hogares. Las familias numerosas a menudo tenían que priorizar a los niños mayores debido a la limitación de dispositivos, lo que afectaba la atención dedicada a los más pequeños. Además, la alfabetización limitada en algunas familias complicó la implementación efectiva de las actividades educativas. La falta de habilidades digitales en algunos padres hizo que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera más difícil.

Otro desafío importante fue la ausencia de contacto afectivo en el aula durante la presencialidad en burbujas. Aunque utilizamos máscaras transparentes para facilitar la comunicación, la falta de interacción física, como abrazos y gestos, impactó negativamente en el desarrollo emocional y social de los niños. Los niños mostraron inseguridades, especialmente al ubicarse en el aula o al participar en actividades gráficas como el dibujo. Notamos que tenían miedo a expresarse y mostraban inseguridad al intentar dibujar, lo cual requería mucho tiempo y paciencia para superarse.

## 4. Evaluación y Seguimiento:

La evaluación durante la enseñanza virtual fue un proceso nuevo y desafiante. Tuvimos que basar nuestra evaluación en lo que podíamos observar a través de las pantallas y los informes que

recibíamos de las familias. La participación de los niños se monitoreaba mediante fotos y videos enviados por los padres. Sin embargo, algunas dificultades de participación persistieron, y algunos niños menos familiarizados con la tecnología participaron menos.

A medida que empezamos a organizar videollamadas grupales, trabajamos para incluir a aquellos que no participaban activamente, animándolos a hablar y participar en las actividades. También implementamos informes escritos que se compartían con las familias de manera virtual, lo que permitió ajustar ciertas prácticas y mejorar la frecuencia de la conectividad.

Durante todo el proceso, mantuvimos un contacto constante con el equipo directivo, que se turnaba para estar presente en nuestras clases virtuales, apoyándonos en la planificación y ejecución de las actividades. También hubo colaboración con docentes de primer grado, lo cual fue esencial para abordar las dificultades que se manifestaron en la vuelta a clases y que persistieron en grados posteriores, como la falta de adaptación espacial y social en el aula. Para ello, comuniqué algunas estrategias que me resultaron eficientes, como la creación de mapas del aula, juegos de ubicación y juegos de pistas escondidas en distintos lugares.

A pesar de los numerosos desafíos, la experiencia nos enseñó valiosas lecciones. Se valoró más la presencialidad, el contacto. La educación tiene que ser presencial. Es muy difícil hacerla por medio de pantalla, el niño necesita el contacto con el docente, necesita estar en las salas en las aulas, es importante experimentar correr, saltar, mirar, interactuar más que nada en el nivel inicial.

Destaco que no todas las cosas fueron malas y que nos dejó muchas enseñanzas. Desde mi experiencia, le di más importancia a la enseñanza personalizada, a trabajar con grupos pequeños para fomentar los aprendizajes y la interacción, sobre todo en aquellos niños que les cuesta más. También la comunicación con la familia, utilizamos en su mayoría medios más inmediatos como whatsapp, y se disminuyó el uso del cuaderno de comunicaciones; los informes que ya no se entregan en formato papel sino a través del sistema. A los docentes nos obligó a utilizar la tecnología, buscar otras formas, funciones, utilidades y actualizarnos.

- Entrevista docente 6

1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Durante el periodo de educación virtual decidí abordar las clases mediante videollamadas, audios, fotos y videos. Con las docentes de las otras salas nos organizabamos para ir cambiando la modalidad para que no se cansen las familias.

Por ejemplo, una semana enviaba una presentación para explicar que tenían que hacer cada día, con actividades cortas. Este recurso aunque era útil tenía sus limitaciones, ya que comenzaron a llenarse los teléfonos, entonces después mandaba mensajitos día a día. Pero trataba de al menos un día enviar videos audios. Más adelante incorporamos las video llamadas, para que se vean con sus compañeros.

Las clases con todo el grupo se saturaban, porque había chicos que hablaban todo el tiempo, muy fuerte o en contraste había chicos que eran más tímidos y quedaban sin participar. Por esta razón, realizaba reuniones de 3 o 4 chicos con horarios establecidos.

Las dificultades principales que observé relacionadas a la socialización eran más referidas a la interacción entre pares, ya que conmigo si charlaban. Pero entre ellos no mantenían conversación y no escuchaban ni respetaban el turno del otro para hablar. Yo lo relaciono con que los chicos no se conocían, así que el progreso era complicado.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

Las estrategias que implemente en principio estaban orientadas a que se conozcan más y de esta forma fomentar la interacción. Para lo mismo se me ocurrió hacer presentaciones, utilizando una foto de cada uno y a esto le sumaban un breve relato de su vida, contaban su edad, si tenían hermanos, mascotas, quienes eran sus papás, que les gustaba hacer en su tiempo libre, etc. Esto lo enviaban via WhatsApp y los papás debían mostrarle los trabajos de sus compañeros. También en grupos reducidos hicimos una ronda de preguntas donde ellos hacían un relato similar.

Más adelante incorpore la idea de que se saquen fotos o se filmen haciendo las tareas planificadas y luego los unificaba en un video. De esta manera podían verse a todos en un mismo lugar, porque si solo lo mandaban al grupo a veces no les mostraban lo de los otros chicos.

Las estrategias se iban modificando teniendo en cuenta a los alumnos, sus necesidades y también adecuándome a la demanda de quienes eran sus responsables.

Continuamente iba ajustando el método de evaluación, las planificaciones, adecuándose a cada situación. Estábamos en contacto todo el tiempo con las señoras de las demás salas y nos pasabamos ideas, compartimos experiencias que nos servían, cambiabamos planificaciones, eso me ayudó mucho.

En el equipo de la institución que trabajo hay una Psicopedagoga que desempeña la función de MO. A los docentes nos ayudó aportando sugerencias en principio para ayudar al traslado de actividades de lo presencial a lo virtual. Más adelante, tuvo un rol importante como intermediaria de la comunicación con papás en algunas situaciones donde los chicos no se conectaban, no entregaban actividades o no participaban.

## 3. Desafíos en la enseñanza:

Yo creo que el principal desafío, es la poca preparación que teníamos para la situación que se presentó. El traspaso de una educación tradicional a una completamente virtual de un momento para otro, donde no había horarios, las actividades planeadas no nos servían, los chicos no se conocían, los papas tenían toda la responsabilidad en la realización y entrega de actividades. Nadie estaba preparado para lo que pasó.

A nivel vincular, fue un gran obstáculo. Algunas familias se quedaron sin trabajo o muchos se separaron en la pandemia, por lo que muchos chicos atravesaron esas situaciones encerrados en casa con esos papás. En el jardín presencial cuando los chicos tienen un problema lo expresan, lloran, dibujan la situación, charlamos. Pero en este contexto no sabíamos como estaban, nos conectábamos un ratito todos los días y a través de la pantalla no era lo mismo. No podíamos percibir los gestos, lo corporal, la única forma de saber era si ellos se expresaban sobre lo que les pasaba, pero a veces no se animaban o estábamos con juegos/actividades y no se brindaba un espacio exclusivo para ello.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

Para evaluar a mis alumnos tuve en cuenta la frecuencia de la conectividad, la participación en los grupos. Algo que es mucho más notorio en este contexto es la presencia de los papas, había algunos que ya sea por ocupación o falta de interés cumplían menos; ellos eran los intermediarios entre nosotros y los niños, sin ellos no había resolución de actividades ni conexión. En ese tiempo aprendí mucho más de tecnología, me bajé muchos programas, miré tantos vídeos para obtener ideas y estrategias. Sé un montón de cosas que antes ni me había fijado.

Con los docentes de grado posteriores tratamos de dar una continuidad, sobre todo con estos chicos que tenían más dificultades para socializar. Les sugerí aquellas estrategias que me sirvieron y las pudieron implementar en el aula, sobre todo esto de las presentaciones, también se incorporaron más juegos de trabajo en equipo que por ahí en la virtualidad no se podían realizar.

Hay prácticas o estrategias que se usaron en este contexto que me gusta continuar, como la utilización de videos, presentaciones a través de recursos tecnológicos. Lo que se pierde es la comunicación de las tareas realizadas todos los días, porque me es imposible hablar con todos los papás, por eso trato de a mitad de año enviar la carpeta de trabajos a casa así ellos pueden ver lo que vamos trabajando y que no sea solo a fin de año.

- Entrevista docente 7

##### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

En la pandemia preparé las actividades para la virtualidad a través de PDF que iban acompañados de videos. Los padres además de hacer la devolución de la actividad, también incluían una filmación de los chicos haciéndola.

La decisión de esta forma de abordar las clases fue debido a que no todos tenían conectividad. No quería hacer videollamada solo con aquellos que tenían el acceso a la tecnología, porque otros se quedaban sin esta parte.

Los videos fueron de gran ayuda para saber si los chicos iban comprendiendo y asegurarme de que eran ellos quienes hacían la actividad. Lo incorpore porque en un comienzo se notaba que eran los papás o hermanos mayores los que hacían las actividades, por lo que tuve que hablar con ellos y

explicarles que tenían que trabajar los chicos aunque realicen garabatos ni fueran perfectos los dibujos.

Las habilidades para socializar de los chicos por este medio eran difíciles de observar y evaluar. A través de respuestas de audios y videos ellos interactuaban, pero no se mantenía una conversación fluida como si hicieran videollamada. En ellos yo trataba de observar como se expresaban, si se dirigían a otros compañeros, si les costaba la pronunciación de algunas palabras o letras. También insistía en que los padres les muestren este material que iban enviando todos al grupo, así podían ver a los demás.

No observe grandes progresos en mis alumnos para socializar, en algunos por el contrario sentí que se iba perdiendo el interés en charlar y disminuyendo la participación por este medio que era el que tenían a disposición. Trate de resolverlo haciendo las actividades más atractivas a la vista e involucrando más a los chicos en las explicaciones, mencionando trabajos anteriores, pero en algunos casos no funcionó.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

La planificación y estrategias que se usaban eran flexibles. Tenía que ir variando la forma de presentación sobre todo, para que sean llamativas. Le di importancia a la ambientación del lugar desde donde grababa, que pudieran ver un fondo colorido como en el jardín.

Para que puedan interactuar con el otro pedía que envíen que trabajos de los compañeros les gustaban más, que expliquen qué hicieron ellos. A su vez a veces enviaba cuentos, canciones o consignas distintas para que pudieran intercambiar entre ellos.

En ocasiones algunas familias no hacían las devoluciones, para abordar esta dificultad trataba de establecer plazos de entrega de las actividades, dándole varios días para que las puedan resolver pero que también haya un tiempo pactado para hacerlo. Mantenía un contacto continuo con ellos, algunos no lo hacían por falta de conectividad, para superar este obstáculo yo llevaba las actividades escritas a la escuela y ellos las pasaban a retirar. Pero como te imaginarás esto limitaba aún más el desarrollo de la socialización.

También recibimos cuadernillos con actividades, tanto para nivel inicial como para primaria, que debíamos entregar en la escuela. Aunque algunas actividades eran interesantes y me sirvieron para obtener ideas, muchas no se adaptaban a nuestro contexto.

Para implementar nuevas ideas buscaba en internet o compartimos entre colegas. En ese momento no realicé una formación específica pero viéndolo a la distancia me hubiera sido útil y potenciado mis habilidades.

No contábamos en ese momento con un profesional de la Psicopedagogía, lo que habría sido de gran ayuda para orientarme en generar actividades interactivas y colaborado a nuestra perspectiva sobre cómo llegar a los niños y sus familias.

### 3. Desafíos en la enseñanza:

En lo personal me atrae todo lo relacionado a la tecnología, no tengo inconvenientes con su uso y me gusta actualizarme. Considero tener un buen manejo de las plataformas virtuales y aprendo rapido. Disfruté mucho preparar presentaciones, grabar los videos, ambientar el lugar, la etapa de búsqueda de nuevas ideas.

Más allá de ello, los desafíos que experimente eran sobre la conectividad de las familias, no era equitativa y eso dificultaba que pudiera planificar y llevar a cabo tareas más interactivas que favorecieran a que los chicos se desarrollen en lo social. Para mi faltaba lo cotidiano del jardín, sentarme con los chicos a charlar, cantar canciones, cuentos. Note que la participación es muy distinta en lo virtual, a los chicos les daba vergüenza.

Muchas veces, el trabajo era doble, porque debíamos ofrecer apoyo a los papás para que pudieran ayudar a los chicos a la resolución de la tarea.

Considero que cada estudiante tiene su etapa de aprendizaje y era complicado hacer un seguimiento de mis alumnos como lo hacía. En la presencialidad acostumbro a que sea una enseñanza más personalizada, pero en este caso no tuve las herramientas para abordarlo. problemas para establecer contacto con sus alumnos, lo que afectó el seguimiento del aprendizaje.

### 4. Evaluación y Seguimiento:

Evaluar dificultades, progresos y avances fue uno de los principales obstáculos que experimenté en la virtualidad. Pude observar a través del contacto que teníamos la participación, expresión de los chicos en videos y compromiso con la realización de lo solicitado.

Finalizado el año, me comuniqué con docentes de grados posteriores haciéndoles saber como fue el contexto de enseñanza y cuáles fueron las principales dificultades. Ellos al comenzar el ciclo lectivo me informaron que hubo aprendizajes que no se lograron y había dificultades en relación a la convivencia en el aula. La mayoría de los estudiantes necesitaba empezar desde cero en muchos aspectos.

Uno de los aprendizajes que me llevo a largo plazo es la importancia de la observación a los chicos para poder ajustar y reflexionar sobre mi práctica. Antes de ello no estaba tan pendiente de estar continuamente ajustando cosas y hoy en día lo hago mucho más seguido.

Además incorporé más la tecnología en el aula, antes me quedaba en lo tradicional, pero considero que estamos en un presente atravesados por lo tecnológico y no podemos ignorarlo.

- Entrevista docente 8

Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Al principio, las clases se llevaban a cabo enviando tareas a los niños junto con una explicación detallada para los tutores, con el fin de orientarlos en la resolución de las actividades. Con el tiempo, a medida que nos organizábamos mejor, decidí incorporar reuniones virtuales tres veces por semana. Estas sesiones tenían un horario establecido y un tiempo estimado para su desarrollo, lo que ayudó a estructurar el aprendizaje.

La comunicación constante con los padres resultó ser fundamental para el acompañamiento de los niños durante las clases virtuales. Era necesario mantener un contacto frecuente para que los padres pudieran guiar a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Muchos de ellos se unieron a las videollamadas, creando un ambiente de apoyo que, aunque beneficioso, también generó cierta dependencia en los niños.

En cuanto a la participación de los pequeños, al inicio de estas reuniones noté que muchos de ellos no se mostraban activos en clase, lo que dificultaba la expresión y la interacción. Creo que algunos niños sentían vergüenza o no lograban adaptarse a la nueva situación, que era muy distinta de la dinámica del aula. Para abordar este desafío, decidí darle un giro a mis clases. Comencé a darle importancia a la expresión no sólo verbal, sino también a través de diferentes medios, como dibujos, trabajos manuales y canciones. Incorporé carteles de emociones que los niños podían mostrar durante las clases, lo que facilitó que se sintieran más cómodos compartiendo sus sentimientos. Aunque esta metodología era diferente de lo que solía hacer, la situación demandaba un cambio. Con el tiempo, los niños se fueron soltando gradualmente y comenzaron a participar a su manera, lo que enriqueció la experiencia de aprendizaje. Lo que note de estas estrategias es que generaron un diálogo entre ellos, el decir como estaban ese día, escuchar a sus compañeros, explicar sus dibujos. Esos son los cambios que pude observar, pero desde mi punto de vista se perdía todo lo corporal o gestual que no podía ver en una clase de 20 minutos.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

Una de las estrategias que utilice y me sirvió fue establecer un horario de conexión, teniendo en cuenta el turno que era por la mañana. A esto le sume la reducción del horario de clases, a veces conectarnos 20 minutos era más eficiente que estar 2 horas sentados y que los chicos se distraigan o se cansen. Incorpore para poder organizarnos una rutina visual, en donde a través de imágenes les mostraba lo que haríamos ese día y en qué orden.

Como te mencione, en relación a las actividades interactivas utilice el arte como medio de expresión. Buscaba que a partir de los trabajos los chicos hablen e incorpore un momento de clase para que cuenten y expliquen los trabajos que hacían en casa solos. Les hice fabricar caras que representaban distintas emociones y antes de despedirnos cada uno mostraba como se sintió.

A todas estas ideas las iba obteniendo de youtube sobre todo. No realice una formación específica, pero me hubiera sido útil para ampliar mis conocimientos.

Tampoco contábamos en la institución con un profesional de la Psicopedagogía. Me hubiera sido de utilidad una mirada externa de este tipo para acceder a otros métodos de evaluación y a adoptar una metodología más inclusiva quizás.

### 3. Desafíos en la enseñanza:

Uno de los desafíos que experimenté fue la falta de internet y dispositivos adecuados de algunas familias. Había chicos que se conectaban cuando podían, pero no había constancia, especialmente en casas con un solo celular disponible.

A su vez, en ocasiones la dificultad de encontrar un ambiente adecuado para las videollamadas afectaba la calidad de las clases, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Como docente no experimenté obstáculos en la utilización de dispositivos tecnológicos, sabía utilizar WhatsApp como medio de comunicación y zoom para las clases sincrónicas. Sin embargo me hubiera gustado tener más formación para incorporar más recursos como presentaciones, creación de videos, usar otras aplicaciones, etc.

### 4. Evaluación y Seguimiento:

La evaluación de los chicos era compleja, porque las clases eran cortas. Trataba de tener en cuenta a quienes participaban y el envío de actividades. En general te puedo decir que con las estrategias que implemente vi cambios en la comunicación y el intercambio.

Intentaba mantener una comunicación fluida con las familias y comprender las distintas situaciones. A veces tenía que aplazar tiempos de entregas o cambiar horarios de clases para que la mayor parte del grupo pudiera cumplir.

No realicé una continuidad de los aprendizajes del grupo en los años posteriores porque comencé a dar clases en otra institución de la localidad y los docentes no se comunicaron conmigo, así que no tengo información sobre si experimentaron dificultades en los grados siguientes.

De este contexto aprendí y continuo dándole importancia a la incorporación de un momento de expresión de las emociones y la organización de la clase mediante un cronograma de imágenes.

- Entrevista docente 9

### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Bueno, durante el periodo de aislamiento se produjeron interacciones con los niños a través de videos que yo grababa, se los enviaba y ellos respondían con audios, videos o fotos de los resultados. También teníamos un día a la semana para realizar conexiones virtuales a través del meet, una de las plataformas utilizadas. La respuesta que tenía era bastante buena, tenía 21 alumnos en esa época y la

mayoría enviaba las actividades, muchas veces veía que algunas actividades no estaban realizadas por ellos.

Al finalizar el periodo de aislamiento tuvimos la suerte de poder continuar con el mismo grupo de alumnos y ahí realmente me di cuenta quienes sí habían realizado solos las actividades y quiénes no. Trabajando con ellos vi las falencias que había.

Enviábamos actividades a diario, quizás en la semana íbamos mezclando algunas actividades más intensas, juegos, actividades más tranquilas, como para que la familia se le hiciera un poco más llevadero. Tenía muy buena respuesta por parte de los niños en cuanto al envío de las producciones, no así con las conexiones, había muchas familias por ahí que estaban complicadas con el tema de Internet, así que eran muy pocos los que se conectaban al hacer las actividades sincrónicas.

## 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

En cuanto a recursos, estrategias y todo eso, había armado en el living de mi casa un aula y utilizaba todo lo que podía, tenía carteles pegados en la pared, hacíamos el inicio, todo como que si fuésemos al jardín con los días de la semana, hacíamos canciones, yo les grababa los vídeos como si estuviera con ellos presentes.

Utilizamos mucho lo que enviaban, los cuadernillos que enviaban el gobierno, y también otras cosas. Aparte nosotros planificábamos secuencias o proyectos con actividades que se pudieran llevar a cabo dentro de las circunstancias de aislamiento, por supuesto.

En un momento algunos docentes enviaban más actividades, o enviaban todos los días. Por esta razón el directivo nos pidió que bajáramos un poco el tema de la cantidad. Sin embargo, al conversar con las familias, ellos decidieron que continuáramos así, porque ellos consideraban que los niños si no se acostumbraban a no hacer.

En cuanto a las modificaciones en las propuestas, obviamente nosotros no estábamos acostumbrados a trabajar de esa manera, entonces teníamos que buscar la manera de tratar los temas con lo que tuviéramos en casa.

Cuando volvimos, que continuamos con el mismo grupo, se comenzó a trabajar en burbujas, pero ya era como que ya nos conocíamos, a pesar de que no habíamos compartido el año escolar de manera presencial, se generó un vínculo a través de la distancia, a través de la pantalla, que hizo mucho mejor la segunda vuelta, digamos, el segundo año con ese grupo. Facilitó muchísimo el vínculo generado anteriormente el aprendizaje de los niños.

No teníamos Psicopedagoga en la escuela. Podría haber sido de utilidad para establecer otros canales de comunicación con las familias y con los chicos desde lo emocional sobre todo.

## 3. Desafíos en la enseñanza:

En cuanto a la manera en cómo comunicarnos, fue todo un aprendizaje. Nosotros, más allá del WhatsApp, no habíamos utilizado hasta ese momento plataformas como Zoom o como Meet. Entonces, eso fue todo un aprendizaje tanto para nosotros, para poderlo implementar y poderlo enseñar a las familias a cómo usarlo. Se utilizaron también videollamadas, pero bueno, en mi caso no lo utilicé mucho. Creo que fue una sola vez con un niño que no respondía prácticamente a las actividades ni nada. Entonces, por ahí era como para motivarlo trataba de hacerle videollamadas cada tanto.

Sin lugar a dudas que la familia fue la guía fundamental, fue mis ojos y mi voz ahí donde yo no podía ver ni escuchar porque yo enviaba los vídeos y bueno y después les decía que si había algo que no entendieran que me preguntaran. La verdad que muy pocas veces recibí consultas acerca de de cómo hacer tal o cual cosa, generalmente recibía enseguida las respuestas. Estaban siempre muy predispuestos y mantuvimos una continua comunicación.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

En cuanto a la evaluación, se realizaron las evaluaciones como se hace normalmente, los informes de seguimiento con ítems ajustados a lo a lo que estábamos trabajando y a la manera de participación más que nada. Pero bueno, yo considero que mi grupo aprendió mucho y el de mis compañeras también, por lo menos de una de ellas que trabajábamos codo a codo las dos.

Los grupos estaban muy avanzados y eso nos dimos cuenta cuando los tuvimos y presencialmente al año siguiente, los contenidos que nos habíamos propuesto se cumplieron, ellos llegaron a adquirir los conocimientos que nosotros pretendíamos, pudieron vencer todos los obstáculos, porque sin lugar a dudas el hecho de estar encerrados, de no poder salir, de tener que recibir una educación que no es la ideal, porque es a través de una pantalla.

- Entrevista docente 10

#### 1. Desarrollo de HHSS en ese contexto:

Durante la pandemia, trabajé en una escuela en las afueras de la ciudad, en sala de 4 años. La situación fue bastante complicada, ya que no todos los chicos tenían acceso a internet. Al principio, intentamos enviar actividades de manera virtual, pero resultó muy difícil lograr que los niños trabajaran de esa forma.

Por eso, decidimos crear cartillas de actividades que entregábamos en las casas de cada niño y les explicamos cómo hacerlas. A las actividades las repartía una vez por semana. Sin embargo, esto implicaba que las familias debían involucrarse, y a veces resultaba en que los padres realizaban las actividades por los niños. Tuvimos que hablar con los padres para explicarles que debían ayudar, pero no hacer las actividades por sus hijos. Con el tiempo, ajustamos nuestras estrategias y priorizamos

ciertas actividades, dejando de lado otras que resultaban imposibles de llevar a cabo. Aunque no hubo un gran progreso en general.

También hubo familias que no se adaptaron a la situación y no participaron activamente en el proceso educativo. Algunas de ellas, lamentablemente, no pudieron involucrarse debido a la falta de conocimientos, ya que había muchos casos de analfabetismo en la comunidad. A pesar de que intentábamos llevar materiales a sus hogares y ofrecerles explicaciones sobre cómo podían ayudar a sus hijos, la situación seguía siendo complicada

Tuvimos que priorizar el envío de contenidos y no pudimos dar una respuesta a otros ejes esenciales del jardín, como es la socialización. Así que en este periodo desde lo educativo los chicos no tuvieron avances en estas habilidades.

#### 2. Estrategias pedagógicas, herramientas y recursos utilizados:

Las planificaciones tuvieron que adaptarse a la situación, enfocándonos en enseñar lo más específico y lo que considerábamos más importante para los niños en ese momento. Al principio, empezamos a ajustar nuestras ideas y estrategias, buscando lo que podría dar mejores resultados. Lo que más nos ayudó fue establecer visitas semanales, y explicarles lo mejor posible a las familias, ya que la estrategia de abordar las clases virtuales no resultó.

Estrategias para fomentar la socialización no pude implementar por las características de la situación. No contamos con psicopedagogos en nuestra escuela. Pienso que podría haber colaborado para mejorar el diálogo con las familias y con ello obtener mejores resultados con los alumnos.

#### 3. Desafíos en la enseñanza:

La situación con la tecnología fue muy complicada. En las zonas rurales, la virtualidad presenta serios problemas. Algunos niños no tenían acceso a dispositivos, mientras que otros no sabían cómo usar un celular o una computadora, y mucho menos tenían acceso a internet. Esto complicó enormemente nuestra labor. En cuanto a la participación de las familias, hubo casos en los que estaban muy involucradas y otros en los que no. Al llevar las cartillas, a veces regresábamos y las encontrábamos sucias o rotas, lo que reflejaba el poco interés en algunos hogares. Con el tiempo, nos encontramos con diferentes realidades que afectaban el aprendizaje.

En lo personal no tengo dificultades con la tecnología, las reuniones, informes pasaron a realizarse por distintas plataformas. Lo que me costó fue buscar la forma de encontrar actividades sencillas, de fácil entendimiento para los padres y no tengan que arriesgarse a salir a comprar las cosas para hacerlas.

#### 4. Evaluación y Seguimiento:

Para evaluar a los chicos como no tuve un contacto directo tenía que basarme en las actividades que enviaban. De lo social no te puedo comentar mucho porque no tuvimos contacto sincrónico. Si estoy

al tanto de que son familias numerosas, con muchos hermanos, por lo que por ese lado quizás compensaba un poco el contacto cara a cara que estaba ausente con los compañeros.

Antes de que los chicos ingresaran a primer grado nos reunimos con sus próximos docentes para charlar sobre las características que tenían, que contenidos y habilidades había que reforzar. Pero no tuve un seguimiento de la continuidad posterior a ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, E. A. M., & Orozco, C. C. P. (2019). \*Entrenamiento de habilidades sociales: Una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar\*.

Almirón, M., & Porro, C. (2014). \*Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: Un análisis bibliométrico\*.

Álvarez Pillado, A., Álvarez Montesarín, M. A., Cañas Montalvo, A., Jiménez Ramírez, S., & Petit Pérez, M. J. (1990). \*Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años\*. Visor.

Anzieu, D., Houzel, A., Missenard, A., Enriquez, M., Guillaumin, A., Doron, J., Lecourt, E., & Nathan, T. (1987). \*Las envolturas psíquicas\*. Amorrortu.

Ávalos, B. (2002). \*Profesores para Chile, Historia de un Proyecto\*. Ministerio de Educación.

Ballester Arnal, R., & Gil Llario, M. D. (2002). \*Habilidades sociales: Evaluación y tratamiento\*. Síntesis Editorial.

Bonilla, L. A. G. (2016). Deliberación entorno a la educación virtual. \*Interconectando Saberes, 1\*, 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>

Bourdieu, P. (1972). \*Esquisse d'une théorie de la pratique\*. Droz.

Caballo, V. E. (1997). \*Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales\*. Siglo XXI editores de España.

Caballo, V. (2005). \*Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales\* (6. ed.). Siglo XXI editores de España.

Consejo General de Educación. (2008). \*Lineamientos curriculares para la educación inicial\*. Gobierno de Entre Ríos.

Cohen Imach, S., Esterkind de Chein, A. E., Lacunza, A., Caballero, S. V., & Martinenghi, C. (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural: Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. \*Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1\*(29).

Combs, T. P., & Slaby, D. A. (1978). Social skills training with children. En B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), \*Advances in clinical child psychology\* (pp. 1-20). Plenum Press.

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. \*Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1\*(1), 17-26.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. \*Lauro, 12\*(Ext), 88-103.

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Elizalde Cordero, C. I. (2017). Las habilidades sociales en el aprendizaje infantil de 2 a 4 años. \*Revista Multidisciplinario de Investigación, 1\*, 20-25.

Fernández Ballesteros, R. (1994). \*Evaluación conductual hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud\*. Pirámide.

Fernández Delgado, L. B. (2019). Habilidades sociales en la práctica docente: Una mirada desde los actores de la educación básica. \*RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 4\*(2), 1303-1315.

García Esparza, A., & Méndez Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. \*REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación\*.

Griffa, M. C., & Moreno, E. (2012). \*Claves para una psicología del desarrollo: Vida prenatal - Etapas de la niñez\*. Lugar Editorial.

Horna-Clavo, E., Arhuis-Inca, W., & Bazalar-Palacios, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: Estudio de caso. *\*Revista Virtual Universidad Católica Del Norte\**.

Hops, H., & Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. En E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *\*Behavioural assessment of childhood disorders\** (pp. 123-150). Guildford Press.

Kelly, J. A. (2002). *\*Entrenamiento de las habilidades sociales\**. Editorial Decleé de Brouwer.

Lacasa, P., & Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: El papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *\*Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo, 12\*(45), 49-70.*

Lacunza, A. M., & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *\*Ciencias Psicológicas, 3\*(1), 57-66.*

Lacunza, A. (2011). ¿Qué efectividad tienen las intervenciones en habilidades sociales? Actas del XV Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, (pp. 315-320).

Lacunza, A. M. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: Revisión y análisis desde una mirada salugénica. *\*Revista Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad, 12\*, 63-84.*

López, F., & Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *\*Infancia y Aprendizaje, 67-68\*, 163-185.*

Martín, L. C., & Roco, M. V. (2012). El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo. *\*IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología\**.

Martínez Vidal, V. (2017). Importancia de las habilidades sociales en Educación Infantil.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *\*Behavioral Assessment\**.

Michelson, L., Sugai, D. P., Good, R., & Kazdin, A. (1987). *\*Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento\**. Martínez Roca.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). \*Ley no. 26.206: Ley de Educación Nacional\*. Boletín Oficial República Argentina, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). \*Ley no. 27.045: Modifica Ley no. 26.206\*. Boletín Oficial República Argentina, Buenos Aires.

Monjas Casares, M. (2002). \*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), para niños y niñas en edad escolar\*. CEPE.

Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: Un análisis bibliométrico. \*Revista de Psicología, Universidad de Chile, 23\*(1), 93-105. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32877>

Neira Piñeros, M., & Parra Gaitán, L. (2022). Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un entorno virtual de aprendizaje en pospandemia. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Educación, Bogotá.

Organización Mundial de la Salud. (2013). \*Salud mental: Un estado de bienestar\*.

Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Feldman, R. (2001). \*Psicología del desarrollo\* (8. ed.). McGraw-Hill.

Patiño, G. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. \*Pedagogía y Saberes, 24\*, 27-31.

Peñañiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). \*Habilidades sociales\*. Editex.

Pérez Isabel Paula, M. (2000). \*Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención\*. Horsori.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1920). \*Psicología del niño\*. Ediciones Morata.

Pino Montoya, J. W., Restrepo Segura

