

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Tesis para optar por el grado de licenciatura en psicología**

Papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.

Proponentes:

Kristel Tencio Ávila

Carné: B57161

Teléfono: 89662003

Correo: kristel.tencio96@gmail.com

Melissa Ureña Pinto

Carné: B57344

Teléfono: 83154601

Correo: meliurenep@gmail.com

Comité asesor:

Directora: Licda. Johanna Sibaja Molina

Lectora: Dra. Ana María Jurado Solórzano

Lectora: M. Sc Ana Rocío Barquero Brenes

Agosto, 2022



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**ACTA DE PRESENTACIÓN DE REQUISITO FINAL DE GRADUACIÓN No. 242**

Sesión del Tribunal Examinador celebrada de manera virtual el día miércoles diecisiete de agosto del dos mil veintidós, a las dieciséis horas, con el objeto de recibir el informe oral de la presentación pública de las:

SUSTENTANTES	CARNE	AÑO DE EGRESO
Kristel Tencio Ávila	B57161	2-2020
Melissa Ureña Pinto	B57344	2-2020

Quienes se acogen al Reglamento de Trabajos Finales de Graduación bajo la modalidad de **Tesis**, para optar al grado de **Licenciatura en PSICOLOGÍA**.

El tribunal examinador procede a presentarse y brindar su nombre completo, ubicación, su papel como miembro en el tribunal examinador, además indican que reciben video, audio y datos.

Tribunal Examinador	
M.Sc. Bradly Marín Picado	<b>Presidente</b>
Dra. Wendy Obando Leiva	<b>Profesora Invitada</b>
Lic. Johanna Sibaja Molina	<b>Directora de T.F.G.</b>
Dra. Ana María Jurado Solórzano	<b>Miembro del Comité Asesor</b>
M.Sc. Ana Rocío Barquero Brenes	<b>Miembro del Comité Asesor</b>

**ARTICULO I**

El Presidente informa que el expediente de las postulantes contiene todos los documentos de rigor. Declara que cumplen con todos los demás requisitos del plan de estudios correspondiente y, por lo tanto, se solicita que procedan a hacer la exposición.

## ARTICULO II

Las postulantes hace la exposición oral de su trabajo final de graduación titulado: **“Papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020”**.

## ARTICULO III

Terminada la disertación, el Tribunal Examinador hace las preguntas y comentarios correspondientes durante el tiempo reglamentario y, una vez concluido el interrogatorio, el Tribunal se retira a deliberar.

## ARTICULO IV

**De acuerdo al Artículo 39 del Reglamento de Trabajos Finales de Graduación, el Tribunal Examinador considera el Trabajo Final de Graduación:**

APROBADO ( )    APROBADO CON DISTINCIÓN ( x )    NO APROBADO ( )

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ARTICULO V

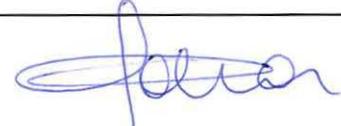
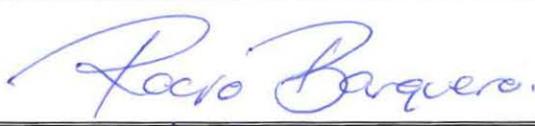
El Presidente del Tribunal le comunica a las postulantes el resultado de la deliberación y las declara acreedoras al grado de Licenciatura en PSICOLOGÍA.

Se les indica la obligación de presentarse al Acto Público de Juramentación, al que serán oportunamente convocadas.

Se da lectura al acta que firman los Miembros del Tribunal Examinador y las Postulantes. A las 18:00 se levanta la sesión.

**Nombre:**

**Firma:**

M.Sc. Bradly Marín Picado	
Dra. Wendy Obando Leiva	Wendy Obando Leiva
Lic. Johanna Sibaja Molina	
Dra. Ana María Jurado Solórzano	ana maría jurado solórzano
M.Sc. Ana Rocío Barquero Brenes	
<b>Kristel Tencio Ávila</b>	
<b>Melissa Ureña Pinto</b>	Melissa Ureña Pinto

## **Resumen Ejecutivo**

La pandemia por COVID 19 ha generado diversas consecuencias en toda la población, y a pesar de que la población infantil no ha sido un grupo de riesgo como tal, se ha reflejado a nivel mundial la afectación a nivel social y psicológica, debido a lo que el contexto de pandemia conlleva, como por ejemplo la ausencia de clases presenciales y el traslado de la educación a los hogares. Esto no solo significó un reto para la niñez, sino también para las familias y las instituciones educativas, quienes como adultos se encuentran a cargo del desarrollo de la regulación emocional de la niñez.

Debido a esto, en la presente investigación se tiene como objetivo analizar el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020. Para esto, se recolectó información de tres grupos distintos: familias, docentes, y niños(as). Así, se realizaron 5 entrevistas con docentes y personal administrativo de una institución educativa privada, 2 entrevistas con madres de niños(as) que estuvieron en preescolar en el año 2020, y un grupo focal con 5 madres. Lo anterior fue llevado a cabo de manera virtual. Además, se realizó una actividad presencial con el grupo de estudiantes que estuvieron en kínder y en preparatoria durante el 2020.

Los resultados arrojaron, de manera similar a otros estudios internacionales, que la niñez experimentó una ambivalencia en cuanto a las emociones generadas, ya que, aunque sentían felicidad por estar con su familia, también se mostraban tristes, enojados, frustrados, entre otros, por lo que la pandemia causó, como la interrupción en sus relaciones con los pares u otros familiares, actividades recreativas limitadas, la virtualidad en sus clases, etc. La situación también desencadenó cambios en rutinas cotidianas, alimentación y sueño. También se encontró una

sobrecarga en las familias, especialmente las mujeres, por las diversas responsabilidades que tuvieron durante este contexto como profesionales, esposas y su nuevo rol como educadoras en casa.

Se determinaron los siguientes factores protectores del desarrollo de la regulación emocional: los espacios de escucha y diálogo sobre las emociones, la empatía, apoyo emocional a las docentes, brindar información sobre lo que sucedía de la pandemia, actividades de recreación y ocio, mantenimiento de rutinas, comunicación entre la familia y la institución educativa, y el reconocimiento de emociones por parte de la niñez. Por otra parte, se mencionan como factores de riesgo, la falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y el desarrollo de sus hijos(as), la sobrecarga de responsabilidades de las familias y docentes, la dificultad en la regulación emocional de las familias, así como en el acompañamiento a la niñez en su proceso educativo, la falta de espacios de escucha y apoyo entre las familias, la priorización de lo académico sobre lo emocional, la ruptura de las rutinas y la falta de socialización con pares.

Cabe mencionar que las dificultades experimentadas en cuanto a la regulación emocional son esperables en el contexto de pandemia, ya que estamos ante una situación extraordinaria. La psicoeducación tanto a familias como instituciones educativas se muestra como una acción urgente de realizar, de manera que se permita ampliar las estrategias y el conocimiento para apoyar el desarrollo de la regulación emocional de la niñez.

Se concluye que, a pesar de que los resultados de esta investigación son sólo una aproximación a una de las realidades del país, tanto las consecuencias como los factores encontrados muestran información valiosa de lo que sucedió en el 2020 que a su vez permiten continuar investigando y así crear planes de acción y prevención que tomen en cuenta los diversos elementos que pueden contribuir al desarrollo de la regulación emocional de la niñez.

## **Dedicatoria - Kristel Tencio**

Dedicatoria al esfuerzo personal y a la fortaleza por mantenerme en pie durante este proceso, incluso en momentos de incertidumbre. Al mismo tiempo dedico este trabajo a mi familia y a mis amigos(as) que fueron parte de esto mediante su constante apoyo.

## **Agradecimientos - Kristel Tencio**

En primera instancia agradezco a mi familia y a mis cuatro mejores amigos(as) por acompañarme en estos años de carrera, y por estar presentes nuevamente en el cierre de un nuevo grado académico.

A todo el personal académico que me permitió concluir esta carrera, y especialmente a los profesores Ana María Carmiol y Luis Diego Conejo quienes me dieron la oportunidad de colaborarles como asistente en el área de investigación infantil, y de esta forma acercarme más al tema de la niñez.

A mi compañera de tesis Meli por tanta entrega y compromiso en toda esta investigación, por compartir también su gusto por la psicología infantil, y hacer de sus ideas un trabajo en conjunto.

Al grupo asesor, les externo miles de agradecimientos por acompañarnos y guiarnos en este tema tan novedoso, a Johanna con quien tuve la oportunidad de recibir clases, y que ahora como directora admiro su anuencia por escucharnos y corregirnos todo lo posible. A nuestras lectoras Rocío Barquero y Ana Jurado por su disposición en formar parte de nuestro trabajo final de graduación.

Un enorme agradecimiento hacia Jorge Sanabria a quien admiro por su gran conocimiento y vocación en la psicología, gracias por asistirnos en la investigación y dedicar parte de su tiempo para instruirnos en el registro de los datos.

## **Dedicatoria - Melissa Ureña**

Esta investigación y todo lo que significa para mí se lo dedico a mi familia y a todos mis seres queridos que me han ayudado a ser la persona y profesional que soy hoy.

## **Agradecimientos - Melissa Ureña**

En primer lugar, a Dios por siempre guiarme y motivarme en este proceso y en mi vida en general.

A mi familia por el apoyo y amor que siempre me dan. Gracias por ser un ejemplo para mí e impulsarme siempre a ser mejor.

A Jose por darme tanto amor en este proceso, por motivarme y creer en mí.

A Shir por ser una gran amiga, acompañarme en todo el proceso de la carrera y darme tanto apoyo durante la tesis. A mis amigas Kath, Maricruz, Marce, Carito, Ale, Ari, Caro, Luis y a todas mis amistades en general, por acompañarme, motivarme y siempre estar ahí para mí.

A Kris por no solo compartir la pasión del pole dance, si no por haber decidido iniciar este reto conmigo, por tenerme paciencia, y por todo el esfuerzo que has hecho en esta investigación.

A nuestra directora Johanna Sibaja por su gran vocación como docente, por la paciencia y el apoyo continuo que nos brindó durante toda esta etapa y por su gran empatía con nosotras. A las lectoras Rocío Barquero y Ana Jurado por su tiempo y disposición para apoyarnos en la tesis y brindarnos sus recomendaciones. Son excelentes profesionales y es un privilegio aprender de ustedes.

Al profesor Jorge Sanabria por brindarnos su ayuda con el programa para analizar los datos de nuestra tesis, por la paciencia y el tiempo que nos brindó.

Por último, un gran agradecimiento a todas las personas participantes de esta investigación por compartir su valiosa experiencia con nosotras y a la institución educativa por abrirnos las puertas.

## Índice

I.	Justificación	1
II.	Antecedentes	4
III.	Marco teórico	19
	a) Emociones y su regulación.	19
	b) Hitos del desarrollo emocional en la infancia.	21
	c) Factores de protección y de riesgo en relación al desarrollo de la regulación emocional en la niñez	24
	d) Educación remota	33
IV.	Planteamiento del problema	35
V.	Objetivos	36
VI.	Metodología	36
	Tipo de estudio	36
	Participantes	37
	Técnicas e instrumentos	38
	Procedimiento	41
VII.	Resultados y análisis de la información	44
	1. Educación Remota en el contexto de pandemia	51
	Factores protectores (FP)	51
	● F.P. 1: Apoyo y comunicación constante por parte de la institución educativa a las familias	51
	● F.P. 2: Involucramiento parental en la educación remota	52
	● F.P. 3: Familias involucradas en el proceso educativo	53
	● FP. 4: Adaptación de las docentes a la metodología en la educación remota	54
	● FP. 5: Ajuste y flexibilidad del currículum escolar para el bienestar estudiantil	56
	● FP. 6: Apoyo emocional hacia las docentes	57
	● FP. 7: Apoyo en la adaptación de la educación remota	58
	● FP. 8: Límites en la crianza	58
	● FP. 9: Apoyo institucional a las familias	59
	Factores de riesgo (FR)	60
	● FR. 1: Comunicación basada en lo académico y no en lo emocional	60
	● FR. 3: Falta de involucramiento y colaboración parental en la educación remota	61
	● FR. 4: Ausencia de cuidadores principales en la casa	62

● FR. 5: Limitación en los espacios adecuados y materiales necesarios para la educación en casa	62
● FR. 6: Dificultad en el ajuste de horarios laborales de las personas cuidadoras para el acompañamiento de las clases virtuales	64
● FR. 7: Sobrecarga del rol de las madres en pandemia	65
● FR. 8: Dificultades por parte de las docentes en el manejo de las clases virtuales	67
● FR. 9: Dificultad en la adaptación de una metodología virtual para el aprendizaje de niños de preescolar	68
● FR. 10: Cambio en el establecimiento de límites dentro del contexto educativo remoto en comparación a la presencialidad	71
● FR. 11: Falta de conocimiento de las docentes para brindar apoyo emocional a sus estudiantes	73
● FR. 12: Agotamiento docente durante la educación remota	73
2. Regulación emocional en los niños y niñas	74
Factores protectores (FP)	74
● FP. 1: Uso de la tecnología como medio de socialización entre pares	74
● FP. 2: Reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas	75
Factores de riesgo (FR)	76
● FR. 1: Interrupción en la socialización de manera presencial con los pares	76
Consecuencias (C)	78
● C. 1: Expresión de emociones de la niñez durante las clases virtuales	78
● C.2: Emociones de la niñez en relación a la pandemia	80
● C.3: Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas	83
3. Regulación emocional en el hogar	83
Factores protectores (FP)	83
● FP. 1: Apoyo de las familias a la niñez durante las clases virtuales	83
● FP. 2: El aprendizaje de las madres sobre la importancia del manejo de sus emociones para su salud mental en el contexto de la pandemia	85
● FP. 3: La participación familiar en la enseñanza y escucha de las emociones	86
● FP. 4: Reconocimiento del concepto de emoción de las madres	87
● FP. 5: Espacios y actividades de recreación y ocio	89
Factores de riesgo (FR)	89
● FR. 1: Reacción inadecuada de la familia ante las emociones de los niños o niñas	89
● FR. 2: Falta de herramientas de la familia para apoyar en la regulación emocional de la niñez	90
● FR. 3: Dificultad en el manejo de la regulación emocional de las madres	91

●	FR. 4: Ausencia de espacios de escucha o enseñanza de emociones	92
4.	Regulación emocional en las clases	94
	Factores protectores (FP)	94
●	FP. 1: Flexibilidad del planeamiento de las materias especiales para la enseñanza y escucha de las emociones	94
●	FP. 2: El apoyo y empatía de las docentes ante las emociones de la niñez	97
●	FP. 3: Buen manejo de la regulación emocional de las docentes y el apoyo emocional de la institución educativa	99
●	FP. 4: Reconocimiento del concepto de emoción de las docentes	100
●	FP. 5: Vocación de las docentes	100
	Factores de riesgo (FR)	102
●	FR. 1: Limitación docente para incluir la enseñanza y/o escucha de las emociones durante las clases virtuales	102
●	FR. 2: Extensas jornadas de trabajo	103
5.	Consecuencias en el núcleo familiar	104
	Factores protectores (FP)	104
●	FP. 1: Fortalecimiento del vínculo entre los miembros de la familia	104
●	FP. 2: Colaboración entre los miembros de la familia para el acompañamiento de la niñez	105
●	FP. 3: Ayuda profesional para el bienestar infantil	106
	Factores de riesgo (FR)	107
●	FR. 1: Dependencia de la niñez hacia la familia	107
●	FR. 2: Alta exigencia por parte de las personas cuidadoras	108
●	FR. 3: Colaboración no equitativa entre miembros de la familia para las responsabilidades del hogar y de la niñez	108
●	FR. 4: Sobrecarga parental	109
	Consecuencias (C)	112
●	C.1: Retrocesos y cambios de conducta	112
●	C.2: Disminución de espacios personales	114
6.	Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota	115
	Factores protectores (FP)	115
●	FP. 1: Importancia de la presencia de la psicología educativa durante la pandemia	115
	Factores de riesgo (FR)	116
●	F.R 1: Priorización del apoyo académico sobre el apoyo emocional	116
●	FR. 2: Ausencia de espacios de escucha y validación emocional para las familias	120

●	FR. 3: Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de los niños y niñas	123
●	FR. 4: Recarga en las familias sobre la responsabilidad del proceso educativo	124
●	FR. 5: Limitación del rol de la institución en la formación de la niñez debido a la virtualidad	125
7.	Perspectiva de la pandemia	126
	Factores protectores (FP)	126
●	FP. 1: Comunicación clara y empática sobre la pandemia con la niñez	126
●	FP. 2: El manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes con empatía e información adecuada para la edad de los niños y niñas	128
	Factores de riesgo (FR)	129
●	FR. 1: Dificultad en la adaptación al contexto de la pandemia	129
	Consecuencias (C)	131
●	C.1: Emociones de la niñez ante el tema de la pandemia	131
8.	Cambios en las rutinas del niño(a)	132
	Factores protectores (FP)	132
●	FP. 1: Mantenimiento de las rutinas diarias	132
	Factores de riesgo	134
●	FR. 1: Ruptura o disminución de actividades que solían llevar a cabo	134
	Consecuencias (C)	134
●	C.1: Cambios en la rutina de sueño	135
●	C. 2: Cambios en la rutina de alimentación	136
	Frecuencia de aparición de las categorías de análisis.	137
VIII.	Discusión de los resultados	143
A)	Factores protectores del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020	144
B)	Factores de riesgo del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020.	151
C)	Consecuencias de la educación remota en la regulación emocional de la población infantil y su relación con los factores protectores y de riesgo	162
IX.	Conclusiones	166
X.	Reflexiones finales: implicaciones y limitaciones	169
XI.	Recomendaciones	174
XII.	Referencias Bibliográficas	178
XIII.	Anexos	197

### **Índice de Tablas**

Tabla 1: Familias, Categorías de Análisis y su Definición	<b>44</b>
Tabla 2 Frecuencia de aparición de categorías según grupo de informantes	<b>139</b>

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Frecuencia de Aparición de Familias según Población	<b>138</b>
--	------------

## **I. Justificación**

La etapa de los primeros seis años de vida resulta primordial dado que emergen habilidades y destrezas que son clave para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico (Van Lier y Deater-Deckard, 2016). Por ello, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia se requiere de “una atención cuidadosa y una nutrición adecuada, así como de estimulación y protección” (UNICEF, 2020b, p.13). De tal manera, los sistemas educativos, de la mano con las familias, tienen la responsabilidad de brindar una educación que favorezca este desarrollo integral, ya que, tal como lo cita la Ley 7739 (1998) del Código de la Niñez y la Adolescencia, las personas menores de edad tienen derecho a recibir educación de calidad y en igualdad de oportunidades, que esté orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y respetando sus características individuales. Sin embargo, a raíz de la pandemia por COVID-19 que ha afectado al mundo, los retos de las familias y los centros educativos han incrementado.

Entre las medidas tomadas para mitigar y contener el contagio, se implementó el distanciamiento social y el cierre de instituciones educativas, lo que ha generado que al menos 40 millones de niños(as) dejarán de recibir atención y educación, a pesar de haberse señalado que los beneficios de mantener las escuelas abiertas son superiores a los costos de cerrarlas. De esta manera, las medidas para detener la propagación del virus están acarreando una grave crisis en el aprendizaje y la atención al desarrollo de la niñez (UNICEF, 2020b; Hincapié et al., 2020).

Si bien en nuestro país se implementó una educación de manera remota, se han identificado desigualdades en el acceso a los recursos educativos digitales y apoyo por parte de los progenitores (UNICEF, 2020b). De esta forma, la situación también se ha traducido en retos para la población infantil, ya que requieren del apoyo de personas adultas, sean las personas cuidadoras o las personas docentes, para lograrlo. Asimismo, es un reto importante para las personas cuidadoras

quienes han asumido un papel más activo para ofrecer este apoyo a sus hijos(as) (Seusan y Maradiegue, 2020).

Los centros educativos más allá de su función académica, también constituyen un espacio simbólico y un ámbito de protección física, social y emocional (Tarabini, 2020). Por ejemplo, muchas instituciones se encargan de atender las necesidades nutricionales, brindar asistencia psicosocial y servicios de salud (UNICEF, 2020b). Así, el no acudir a las instituciones educativas limita la atención integral de la niñez, y además, se ha asociado con rutinas poco saludables, como por ejemplo mayor tiempo de uso de aparatos electrónicos, menor actividad física, etc. (Rodríguez y Calligaro, 2020).

Esta nueva modalidad de educación infantil también resulta preocupante porque limitó los espacios para las relaciones interpersonales entre pares, lo cual viene a afectar el desarrollo de habilidades que son necesarias para la adaptación dentro del entorno social, familiar, académico, y en su acoplamiento emocional (Blas, 2020), el cual entre los 4 y 5 años suele ser un hito en el desarrollo (Whitebread y Basilio; 2012; Sabatier et al., 2017; Siegler et al., 2014).

Así, una de las habilidades que supone mayor afección en este contexto de la pandemia y la educación remota es la autorregulación emocional, entendida como el control de las emociones de manera adaptativa. Esta habilidad se desarrolla mediante una transición gradual, que va desde la regulación externa, que depende de las personas cuidadoras, hacia una regulación interna, en la cual el niño o niña logra controlar sus emociones de forma voluntaria (Muchiut, 2018). Tanto familia como institución educativa realizan un aporte importante a que esta transición tenga lugar. Por ejemplo, el desarrollo de esta habilidad se da mediante interacciones donde se muestre "...el apoyo emocional de los padres, las reacciones parentales frente a las emociones, la motivación de la familia para la comprensión y control sobre estas, el aprendizaje de las reacciones y manejo de

las emociones a través de la observación y modelamiento de la conducta” (Aldrete-Cortez et al., 2014, p.206). En esta línea, se ha evidenciado que, en el actual contexto, la niñez se muestra extremadamente sensible al estado emocional de las personas adultas a su alrededor, dado que estas representan su fuente esencial de seguridad y bienestar emocional (Imran et al. 2020).

Asimismo, las aulas se tornan en importantes modelos de aprendizaje socioemocional (Calderón et al., 2014), ya que estas se encuentran llenas de tareas de desarrollo social y emocional, como por ejemplo, establecer relaciones adaptativas, cálidas y cercanas con el personal docente y sus pares, así como el ejercicio de resolución de conflictos y conductas prosociales (Bailey et al., 2016). Además, el personal docente es una fuente importante de apoyo emocional para el estudiantado dado que suelen ser los primeros en observar las señales de advertencia de una crisis de salud mental o una situación insegura, lo cual se ha visto limitado durante el cierre de las escuelas (Masonbrink y Hurley, 2020).

A pesar de que, durante esta pandemia, la población infantil puede haber presentado distintas respuestas emocionales como las que se han mencionado, es importante destacar que, aunque en otros contextos podrían calificarse como desregulados, en este contexto puede ser una expresión de dolor o miedo, es decir, reacciones normales ante una situación anormal. Así, “las circunstancias extraordinarias que estamos aún viviendo provocan respuestas emocionales extraordinarias” (UNICEF, 2020d, p.4).

Con el fin de valorar posibles consecuencias en la niñez, relacionadas con la educación remota en medio de esta pandemia, resulta importante conocer la presencia de factores protectores y de riesgo en el desarrollo de la regulación emocional durante este contexto. Es decir, explorar la existencia de recursos o aspectos del entorno que hayan contribuido al desarrollo de la niñez en situaciones adversas como lo es la pandemia, así como las condiciones que impidieron o

dificultaron este desarrollo (UNICEF, 2021; González-Arratia et al., 2012), en conjunto con la identificación de factores de riesgo. Lo anterior, permitiría tener información para el diseño de abordajes que busquen intervenir de manera positiva y mejorar tales condiciones en las que se encuentra inmersa gran parte de la niñez costarricense. Así, este trabajo final de graduación, a través de una investigación cualitativa con un enfoque de desarrollo humano, pretende analizar cuál fue el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia en el año 2020. Mediante técnicas como la entrevista y grupos focales, se buscó identificar en familias con niños y niñas de 4 a 5 años, así como sus docentes, cuáles factores protectores y de riesgo estuvieron presentes durante su experiencia educativa en el año 2020 y el papel que tuvieron en el desarrollo de la regulación emocional. Asimismo, explorar la percepción que estas familias, docentes y niños(as) tienen sobre las consecuencias que la educación remota ha tenido sobre el desarrollo emocional de la niñez.

## **II. Antecedentes**

### Antecedentes Internacionales

Orgilés et al. (2020) realizaron un estudio con el objetivo de examinar el impacto emocional y las respuestas psicológicas inmediatas de la cuarentena por el COVID-19 en niños(as) y adolescentes de Italia y España. La muestra consistió en 1.143 padres y madres con hijos(as) cuyas edades son de 3 a 18 años. A partir de una encuesta se indagó la percepción de los padres y madres sobre cómo la cuarentena afecta emocionalmente a la niñez a través de 31 síntomas, así como su percepción sobre la convivencia familiar durante la cuarentena, la gravedad de la situación provocada por el coronavirus para el bienestar familiar y nivel de estrés, así como sobre las rutinas

de la niñez (tiempo de uso de la pantalla, actividad física y horas de sueño durante la cuarentena en comparación a como era antes) (Orgilés et al., 2020).

Como resultados, obtuvieron que un 85,7% de los padres y madres percibieron cambios en el estado emocional y comportamientos de sus hijos(as) durante la cuarentena. El cambio más frecuente fue la dificultad para concentrarse, con un 76,6% refiriendo este síntoma. Otros cambios reportados fueron aburrimiento, irritabilidad, inquietud, nerviosismo, sentimientos de soledad, más preocupación, más propensos a discutir con el resto de la familia, más dependientes de sus cuidadores, más ansiosos, tristes y enojados, temerosos de la infección por COVID-19, y comer más de lo habitual (Orgilés et al., 2020).

Además, cuando la convivencia familiar durante la cuarentena se calificó como más difícil y el nivel de estrés fue mayor, los padres y madres tendieron a reportar más problemas emocionales en sus hijos(as) en comparación a como era antes del confinamiento en el hogar. Por último, encontraron que durante la cuarentena la niñez pasa más tiempo diariamente usando pantallas como iPads, televisores, móviles o computadoras, pasan menos tiempo haciendo actividad física y tienden a dormir más horas en comparación con antes de este período (Orgilés et al., 2020). Este estudio señala que la cuarentena ha causado cambios en el estado emocional de la población infantil.

Morgül et al. (2020) realizaron un estudio en el Reino Unido en donde se examinó el cambio percibido en comportamientos infantiles específicos (5-11 años), estado emocional y actividades diarias antes y durante el confinamiento y la asociación de estos cambios con la salud mental de los padres y las madres. La muestra estuvo compuesta por 927 cuidadores y se les administró una encuesta en línea electrónicamente a través de redes sociales o correo electrónico.

Como resultados, los cuidadores notaron cambios en el comportamiento y estado emocional de sus hijos(as) durante el confinamiento, reportando como los cambios más destacados el aumento del aburrimiento, de la sensación de soledad y frustración. También se observó aumento en la irritabilidad, inquietud, ira, preocupación, tristeza, ansiedad y la probabilidad de discutir con el resto de la familia. Se hallaron a su vez cambios en los hábitos diarios como el aumento en el uso de aparatos electrónicos, la disminución de la actividad física y del tiempo de sueño (Morgül et al., 2020).

Además, las personas cuidadoras informaron que la convivencia familiar durante el encierro fue moderadamente difícil. Se evidenció que las personas cuidadoras que reportaron mayor angustia psicológica y dificultad en la convivencia familiar fueron más propensos a informar que sus hijos(as) presentaban los síntomas mencionados anteriormente, y era más probable que informaran que sus hijos(as) tenían más miedo a la infección por COVID-19, lloraban más fácilmente, comían mucho, tenían más dificultades para concentrarse, eran más dependientes de ellos, y estaban más preocupados cuando uno de las personas cuidadoras salía de casa (Morgül et al., 2020).

Spinelli et al. (2020) realizaron un estudio con el objetivo de explorar cómo las variables relacionadas con la pandemia, los aspectos estructurales del entorno del hogar y la experiencia subjetiva de estrés de los padres y madres y el ajuste a la cuarentena, afectan el bienestar de las personas cuidadoras y la niñez, así como la relación entre el bienestar de la familia y la niñez. Para esto, 854 familias con hijos(as) de 2 a 14 años completaron una encuesta anónima en línea.

Se encontró que la percepción individual de los padres y madres sobre la situación, y lo difícil que les resulta lidiar con las tensiones que impone la cuarentena, está significativamente asociado con el estrés de los padres y madres y los problemas psicológicos de la niñez, y que

indirectamente impacta en los problemas a nivel de emociones y comportamiento de la población infantil. Las familias que informaron que les resultó más difícil cuidar el aprendizaje de sus hijos, encontrar espacio y tiempo para ellos(as) mismos(as), la pareja, sus hijos(as) y para las actividades que solían hacer antes del confinamiento, reportaron estar más estresadas (Spinelli et al., 2020).

De esta manera, concluyen que es cuando las tensiones de la cuarentena afectan la capacidad de los padres para disfrutar y apreciar la experiencia relacional entre personas cuidadoras e hijos(as), que el impacto negativo consecuente en el bienestar del niño(as) es más fuerte, un resultado con implicaciones importantes para informar los programas de intervención que dirigirse a la familia y al niño (Spinelli et al., 2020).

Berasategi et al. (2020) también analizaron la realidad de la población infantil de la Comunidad Autónoma del País Vasco y Navarra en situación de confinamiento. Para esto utilizaron un cuestionario cualitativo que fue enviado por medio digital por redes sociales y a centros educativos, con una muestra de 1046 niños(as) con edad entre 2 a 14 años. También realizaron un cuestionario cuantitativo de respuestas tipo Likert a los padres y madres para indagar sobre el bienestar de sus hijos(as) durante el confinamiento, para lo cual tenían una muestra de 226 niños(as) con un rango de edad entre 3 a 12 años.

Entre los principales resultados, se observó que el coronavirus ha causado principalmente miedo (a contagiarse, salir de casa, infectar a sus familias), tristeza (por no ver a sus pares o familiares, no ir a la escuela, ver a sus padres preocupados), así como nerviosismo, aburrimiento, frustración y enojo por estar en casa y sentirse “encerrados”. Por otro lado, se encontró que también se sentían contentos(as) por pasar tiempo en familia y realizar actividades con estos últimos. Respecto a los hábitos alimenticios se observó que la mayoría opinó que sus hijos e hijas comen

más y alimentos no saludables, y además la mayoría realiza actividades lúdicas en familia (Berasategi et al., 2020).

García et al. (2020) realizaron un estudio para evaluar los efectos psicológicos del aislamiento físico en niños y adolescentes (desde lactantes hasta los 17 años). La muestra estuvo compuesta por mil familias, quienes respondieron una encuesta en línea. Como resultados, obtuvieron que el exceso de apego a la madre, entendido como la búsqueda del niño o niña de contacto físico y psicológico con la persona cuidadora, fue el síntoma de malestar psicológico más representado en la muestra. Además, en un 60,2 % de la muestra se produjo una alteración de los horarios del sueño, lo cual se reflejó en dejar de dormir la siesta, desplazamiento del horario de sueño nocturno hacia más tarde, menos horas de sueño, despertar varias veces en la noche de un modo no habitual, entre otros.

Por otra parte, un 41,8 % expresó su malestar a través de irritación, alteración y llantos frecuentes, y de los niños que tenían que estudiar en casa un 69,7 % ofreció resistencia para estudiar. Con respecto a lo más complejo en relación a la crianza de hijos(as) durante el aislamiento, las familias mencionaron principalmente el manejar horarios y rutinas, ya que debían organizar y trasladar todas sus actividades al espacio del hogar, como el tiempo de estudio. En esta línea, se mostró que el manejo del estudio fue un reto, y este nuevo rol que las familias tuvieron dentro del proceso educativo sin la preparación necesaria, generó tensiones, en conjunto con labores domésticas y de cuidado de los hijos(as). Además, se destaca que las madres han sido las más sobrecargadas con estas tareas. Se hizo mención también de que las familias tienen cierto desconocimiento de las características psicológicas de cada etapa infantil, lo cual obstaculiza sus posibilidades para una mejor crianza (García et al., 2020).

Otro de los retos mostrados fue ofrecer actividades apropiadas y atractivas para la niñez y que además potenciaran su desarrollo. Por otro lado, también se reconocieron beneficios como el compartir juntos en familia, mejorar el vínculo y conocerse más entre los miembros de la familia (García et al., 2020).

Por su parte, Shorer y Leibovich (2020) exploraron la adaptación emocional de la niñez durante la crisis de COVID19 en lo que respecta a su exposición al estrés y la regulación de las emociones de sus padres y madres. Para esto utilizaron una muestra de 351 padres y madres israelíes de niños(as) de 2 a 8 años quienes evaluaron las reacciones al estrés de sus hijos(as) con la Lista de verificación de reacciones al estrés (SRCL), la regulación de las emociones de las personas cuidadoras con la Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones (DERS) y la exposición de la niñez a situaciones estresantes relacionadas con COVID-19 e información con una versión adaptada de la Escala de Exposición SRCL. Como resultado se obtuvo que el 89,9% de la población infantil de la muestra habían tenido más de una exposición, siendo la más frecuente la exposición a la cuarentena, seguida de la exposición a información perturbadora sobre COVID-19 a través de los medios de comunicación. Además, las reacciones de estrés más frecuentes fueron miedos a la separación, apego, nerviosismo, agitación y agresividad. Se mostró que el número de exposiciones se asoció directamente con las reacciones de estrés de los niños y niñas. Por último, encontraron que las dificultades en la regulación de las emociones por parte de los padres y madres se relacionaron con las reacciones de estrés de sus hijos(as) (Shorer y Leibovich, 2020).

Este estudio destaca la importancia de las habilidades emocionales de las personas cuidadoras para el ajuste emocional de la niñez durante tiempos estresantes, señalando la importancia de guiar a las familias para mejorar y ampliar las estrategias de regulación de las

emociones disponibles y para incluir elementos agradables y divertidos en sus prácticas de crianza diaria (Shorer y Leibovich, 2020).

Etchebehere et al. (2021) realizaron un estudio cualitativo en Uruguay con el objetivo de conocer las percepciones de niños y niñas en educación inicial, durante el tiempo de confinamiento por COVID-19. Para esto utilizaron la conversación como instrumento, presentándolo a la niñez como una actividad lúdica de preguntas y respuestas para indagar los aprendizajes adquiridos, actividades realizadas durante el confinamiento y las emociones percibidas.. Participaron un total de 159 niños y niñas de 3, 4, y 5 años.

Como resultados obtuvieron que la mayoría de niños y niñas, principalmente de 4 y 5 años, manejan la información sobre los motivos del confinamiento y de la pandemia, lo cual consideran un aspecto positivo para el procesamiento del impacto emocional que implican las situaciones de emergencia, ya que contar con información concreta y veraz contribuye a procesar las emociones que estas generan (Etchebehere et al., 2021).

También se identificó que hay emociones ambivalentes, ya que mientras está la alegría de pasar más tiempo en familia y de poder disfrutar de actividades lúdicas, por otro lado, también se menciona sobre la niñez el sentirse tristes y enojados por la situación de encierro y lo que esto ha implicado. Se mencionó también estar aburridos y tristes principalmente por no poder salir y no poder ver a amigos y familiares. Por otro lado, surgió la emoción del miedo principalmente en la niñez de 5 años en relación a la presencia del COVID19, lo que se correlaciona con la mayor información que manejan sobre la pandemia. Además, también en estos últimos (5 años) se encontró como un aprendizaje la adquisición de nuevos hábitos de cuidado en relación al coronavirus, como usar el tapabocas o lavarse las manos (Etchebehere et al., 2021).

Además, Molina (2021) realizó en un kínder ubicado en Colombia, un estudio descriptivo de corte transversal, con la finalidad de conocer los posibles efectos en los hábitos de la alimentación y actividad física vinculados al primer año de confinamiento en niños(as). Para ello contó con una muestra de 37 estudiantes entre 3 a 4 años, quienes colaboraron mediante una encuesta, además su fase de indagación también tomó la participación de otros agentes, pues por un lado se tuvo una reunión con una funcionaria de la institución a quien se le consultó sobre los horarios, cursos y servicios de alimentación y actividad física. Por otro lado, las familias participaron a través de un formulario virtual de 27 preguntas, en las cuales se les interrogó sobre los hábitos alimentarios y de actividad física tanto antes como durante el confinamiento.

Sus resultados de la primera fase arrojaron que antes del confinamiento la institución brindaba tres tiempos de comida, y para el 2020 contaron con una nutricionista quien se encargaba de montar la minuta patrón y ciclo de menús, en conjunto con el tema antes de la pandemia tenían actividades destinadas al conocimiento sobre alimentación saludable. Por parte de los estudiantes se obtuvo que durante el confinamiento las meriendas fueron las que presentaron más cambios ya que no las hacían completamente, esto último por causas como el consumo tardío de las comidas principales, o por no darle importancia a la realización de todos los tiempos de comida. Junto con los resultados de las familias, se vinculó con la modificación de los hábitos alimenticios el hecho de pasar más horas en casa unido con la disminución de actividad física, ausencia de horarios de alimentación, mayor ingesta de alimentos con mucha azúcar o grasas, menor preferencia hacia las frutas y verduras, así como consumo frecuente (a toda hora) por parte del niño(a).

En cuanto a la actividad física Molina (2021) indica que antes del confinamiento los (as) estudiantes si contaban con un espacio para realizar alguna actividad como: ballet, taekwondo, etc en la escuela, y al menos antes de pandemia había una inversión en actividades como correr, andar

en bicicleta, entre otros. Aunque la mayoría de la muestra reportó hacer algún tipo de actividad, durante el confinamiento se notó una disminución en el tiempo que dedicaban a ello. Unido con esto los padres también comentaron que el niño o niña permanecía más horas sentado (excluyendo las horas de estudio). Parte de estos cambios fueron explicados por la falta de tiempo, uso de la tecnología como entretenimiento, falta de interés, no había alguna actividad física establecida, pero principalmente por el confinamiento.

Egan et al (2021) llevaron a cabo un estudio con 506 padres y madres de niños(as) entre 1 y 30 años en Irlanda con el objetivo de recolectar información sobre el impacto socio emocional de la pandemia por COVID 19 en la niñez, principalmente por las restricciones en el juego, el aprendizaje y otras actividades diarias. Esto lo realizaron a través de una encuesta en línea llamada “Play and Learning in the Early Years (PLEY) Survey”. Entre los resultados brindados por las familias, se encontró que la niñez extrañó la rutina, estructura y las actividades que brindaban los ambientes educativos como la escuela, así como la interacción con sus pares. También se encontró que las familias experimentaron retos al balancear el trabajo y el hogar, teniendo un impacto principalmente en las madres. Por otro lado, hubo familias que reportaron experiencias positivas con sus hijos(as), ya que estos pudieron adaptarse a una nueva rutina y tener mayores oportunidades y tiempo para jugar ya sea con hermanos(as) o solos(as).

Cohen (2022) et al. realizaron un estudio en Argentina con el objetivo de conocer el estado de ánimo, las emociones y las conductas de la niñez y adolescencia de 3 a 15 años durante el aislamiento por COVID-19. Para esto realizaron un cuestionario en Google Form que fue completado por las personas cuidadoras. Como resultados obtuvieron que un 60 % de las personas cuidadoras percibieron que los niños y las niñas se aburrían con facilidad, se evidenciaron más episodios de llanto, mayor irritabilidad y regresión a comportamientos ya superados. También se

mencionó que extrañaban el contacto con sus pares. A pesar de que la mayoría de la niñez no veía las noticias, la mayoría recibió información por parte de sus cuidadores y/o docentes, de manera que las personas adultas seleccionaban los contenidos para compartir.

Delvecchio et al. (2022) por su parte realizaron un estudio con el objetivo de comparar síntomas psicológicos y estrategias de afrontamiento en 385 preescolares, 739 escolares y 356 adolescentes durante el confinamiento por el COVID-19. Participaron familias de Italia, Portugal y España a través de dos encuestas sobre las estrategias de afrontamiento de la niñez y sobre el impacto del confinamiento por COVID 19 en la niñez y adolescencia. Los resultados mostraron que los niños y niñas en edad preescolar experimentaron más dificultades para dormir, rabietas y dependencia, además estaban más nerviosos, inquietos, e irritables que los otros grupos de niños(as). Destacan que, aunque el grupo de escolares puntuó más alto en ansiedad, esto no quiere decir que la niñez en edad preescolar o en adolescencia estaban exentos de sentirse ansiosos durante la pandemia de COVID-19, sino que lo expresaron de manera distinta de acuerdo a sus edades.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, se encontró que en edad preescolar eran más propensos a usar estrategias orientadas a la evitación para hacer frente al estrés, lo cual los autores discuten que puede deberse a que tienen una comprensión limitada de la situación. Sin embargo, estas estrategias se relacionaron con menor ansiedad, mejor humor y menor dificultad para dormir. Además, este grupo de niños(as) buscaban más afecto de sus padres a diferencia de los otros grupos, lo cual puede deberse a que en esa edad la niñez suele buscar consuelo en las personas cuidadoras (Delvecchio et al., 2022).

Con respecto a otras situaciones similares a la pandemia, Sprang y Silman (2013) investigaron las respuestas de estrés postraumático (PTSD) en padres, madres e hijos(as) que se

identificaron a sí mismos como expuestos a las condiciones de una pandemia (principalmente el H1N1, seguido del SARS y la influenza aviar). Se trabajó con una muestra de 398 padres y madres, y se utilizaron encuestas, grupos focales, y entrevistas, y además completaron la versión del informe de los padres del Índice de reacción al trastorno de estrés postraumático de la Universidad de California en Los Ángeles (PTSD-RI) y la Lista de verificación de PTSD - Versión civil (PCL-C).

Los padres y madres informaron que la pandemia tuvo un impacto significativo en la salud mental de sus hijos(as), ya que los criterios de PTSD (según los señalados en el DSM IV de intrusión, evitación y aumento de la activación o arousal) se cumplieron en el 30% de los casos de niños(as) y en el 25% de las personas cuidadoras que experimentaron aislamiento o cuarentena. Además, entre las personas que cumplieron con estos criterios, casi el 86% tenían hijos(as) que también los cumplían. Estos hallazgos indican que las pandemias y la respuesta a la contención de la enfermedad pueden crear condiciones que las familias consideran traumáticas (Sprang y Silman, 2013).

Lazo (2018) implementó una investigación cualitativa tanto con familias, educadores y niños(as) de Ecuador entre 4 y 5 años con el objetivo de tener un acercamiento hacia los factores protectores o de riesgo para el desarrollo socio emocional de estos últimos, entendiendo este como “todas aquellas habilidades que van adquiriendo los niños para poder tener un papel participativo en la interacción y convivencia con su familia, pares, maestros, comunidad y sociedad en general” (p.10).

Para esto, se utilizaron grupos focales, cuestionarios, técnicas proyectivas (test de la familia) y entrevistas. Como resultados se obtuvo que, en relación a la familia, el principal factor de riesgo es la ausencia de uno o ambos padres dentro del entorno familiar, mientras que el factor

protector al cual se le dio mayor importancia fue el afecto (entendido como las expresiones de cariño, atención y cuidados hacia el niño o niña). Por el otro lado, en relación a la escuela, se refleja como factor de riesgo los modelos negativos de comportamiento que la niñez puede observar, como por ejemplo conductas negativas de compañeros(as) , mientras como factor protector se menciona de nuevo el afecto y también las estrategias educativas. Estas últimas no fueron descritas en la investigación, sin embargo, las personas cuidadoras indicaron como ejemplo que mayor cercanía hacia sus hijos(as) ante momentos en los que presentan dificultades junto con buena educación en dicho espacio puede propiciar mejoras, así como el hecho de fortalecer esto también en las instituciones educativas, ya que en ocasiones lo que sucede en las escuelas es opuesto a lo que sucede en los hogares. De esta manera, concluyen que existe una necesidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo y una comunicación constante entre las familias y las instituciones educativas, lo cual resulta un factor protector esencial (Lazo, 2018).

Por otra parte, los resultados del trabajo realizado por Alonso-Alberca et al. (2017) en Madrid, también sugieren que las medidas educativas para el desarrollo de habilidades emocionales son importantes como factores protectores frente a las conductas disruptivas. En su trabajo contaron con una muestra de 111 participantes de 9 años y se utilizaron distintas escalas para evaluar el reconocimiento de emociones, la comprensión emocional, la habilidad verbal y también los problemas de conducta. Obtuvieron que un mayor reconocimiento y etiquetación de las emociones estaba vinculado a menos problemas de conducta, lo cual evidencia la importancia de indagar el tipo de estrategias que se utilizan desde la práctica docente y de crianza por parte de cuidadores para promover este reconocimiento y etiquetación de emociones.

El estudio de Bailey et al. (2016) da apoyo a la importancia del personal docente en el desarrollo socio-emocional, cognitivo y académico de la niñez. En su investigación participaron

niños(as) entre los 3 y 5 años de edad, y 44 profesoras de preescolar. Se realizaron observaciones de las clases (interacciones entre docentes y niños), evaluaciones directas a niños(as) (evaluando el desempeño en tareas de control ejecutivo y regulación emocional) y escalas a docentes sobre el ajuste de sus estudiantes a la escuela. Entre sus hallazgos encontraron que la regulación emocional es importante para el ajuste escolar, pero solo cuando los y las estudiantes estaban en las aulas con docentes que brindaban menor apoyo emocional (entendiéndolo como la sensibilidad a las necesidades de sus alumnos, ambiente seguro y consistente, capacidad de respuesta, apoyar la autonomía, etc) y apoyo organizacional (entendiéndolo como expectativas claras, materiales diversos y atractivos, actividades para promover sus habilidades, etc.). Esto debido a que la niñez que se le dificulta más su regulación emocional, necesita mayor apoyo cuando experimentan emociones, así como en la organización de su comportamiento de manera que se limiten las situaciones que conducen a la desregulación emocional, ya que de no haber apoyo disponible, estos deben confiar en sus propias habilidades de regulación emocional.

#### *Antecedentes Nacionales*

Calderón et al. (2014) realizaron una investigación, a través de un enfoque mixto, con el objetivo de analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula niños(as) de tercer grado de dos escuelas de San José. Participaron 12 docentes de cada escuela y 72 niños(as). Para la fase cualitativa, utilizaron un diario anecdótico (el personal docente compartía sus experiencias en cuanto a las respuestas brindadas hacia las emociones de las niñas y los niños dentro del aula) y una ficha de emociones (cinco preguntas que el personal docente debía responder de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, estrategias, recursos y acciones utilizadas para trabajar la educación emocional con sus estudiantes). Con respecto a la fase cuantitativa, diseñaron

dos cuestionarios, uno dirigido al personal docente y otro para el estudiantado de tercer grado con el fin de recolectar mayor información sobre el papel del personal docente ante las emociones de los niños(as). Por ejemplo, en el caso de docentes, si poseen conocimientos necesarios para promover el desarrollo emocional en sus estudiantes, qué tan frecuente muestran empatía con sus estudiantes y permiten espacios para la escucha de las emociones de sus estudiantes. En el caso de niños(as), la frecuencia en la que toman en cuenta los sentimientos de las demás personas, dificultad para hablar con su docente, etc.

Como resultados, se obtuvo que el personal docente expresa que su formación suele ser insuficiente en cuanto a la temática y que es necesario una constante actualización para desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan dar respuesta a las emociones del estudiantado. Además, se identificó que utilizan estrategias como empatía, espacios de escucha, solución de problemas y la utilización de recursos didácticos, dirigidos hacia la temática emocional (Calderón et al., 2014).

Por otro lado, Castillo de Obaldía (2008) realizó una tesis de doctorado con el objetivo de analizar las acciones y experiencias psicoeducativas que realizan docentes para crear oportunidades para el aprendizaje y desarrollo emocional de un grupo de preescolares. Además, también buscó comprender las propias experiencias emocionales expresadas en comportamientos, palabras, juegos o dibujos. Es importante mencionar que entiende el desarrollo emocional, el cual a su vez contempla la regulación emocional, como “un ajuste o balance del individuo en sus relaciones consigo mismo, y entre él y su entorno, este último incluye a otras personas, experiencias o situaciones” (p.40).

Para esto, se utilizó la metodología etnográfica, y se estudió un aula de 23 niños(as). Además, se utilizó el dibujo para obtener más información sobre las emociones, así como una

entrevista individual. Concluyó que la atención y cuidado (por ejemplo, con las instrucciones verbales constantes sobre cuidado o seguridad personal, expresiones verbales de afecto, el tono de voz, trato cordial, entre otros), empatía, entusiasmo, orden y organización son acciones que el personal docente realiza para favorecer la expresión de comportamientos vinculados con el desarrollo emocional temprano (Castillo, 2008).

Por último, Monge (2015) realiza una tesis en una escuela pública con el fin de analizar el rol del docente de educación general básica en los procesos de regulación emocional de la población estudiantil de primer ciclo. Esto lo realiza por medio de estudios de casos, analizando el contexto particular de las personas participantes. Trabajó con nueve docentes y sus grupos de estudiantes (197 estudiantes entre los 6 y 10 años). Utilizó la observación, la entrevista y el grupo de enfoque como técnicas de recolección de datos. Entre sus resultados concluye que la técnica docente más utilizada para contribuir al proceso de regulación emocional de sus estudiantes es el diálogo sobre las emociones que experimentan. Otras técnicas son dar instrucciones claras; hacer rimas con consignas; entregarles calcomanías, mensajes de felicitación o comunicados, y hacerles boletas de conducta. También se vio reflejado que el personal docente considera que, al facilitar la regulación de las emociones, la niñez puede tener mayor receptividad para el aprendizaje, debido a que las emociones son el motor de las actividades que realizan. Por último, concluye que el rol docente en los procesos de regulación emocional del estudiantado es determinante ya que puede contribuir a reprimir o potenciar las emociones del alumnado, encausándolas con el fin de mejorar su calidad de vida. De igual manera, el personal docente debe ser un ejemplo para sus estudiantes, siendo congruente en los mensajes que envía y en la forma en que actúan (Monge, 2015).

Estos antecedentes reflejan la importancia del papel del personal docente en el desarrollo de la regulación emocional de la niñez, con técnicas como el diálogo, la empatía, la atención, trato

cordial, entre otros. Además, se evidencia que la mayor parte de trabajos son realizados en población docente y no integran el papel de las familias.

Actualmente desde las universidades, y con apoyo del Ministerio de Salud y la Caja Costarricense de Seguro Social, se están realizando estudios sobre cómo la pandemia por COVID-19 ha impactado a la salud mental de la población costarricense, donde ya se ha evidenciado que el 32,1% de la población (1.300.000 personas aproximadamente) presenta afectaciones críticas en su salud mental, tanto a nivel corporal, cognitivo y emocional (Ministerio de Salud, 2020). No obstante, otras investigaciones aún se encuentran en proceso y no se han publicado resultados específicamente de las consecuencias de la pandemia y de la educación remota en la niñez.

### **III. Marco teórico**

El impacto que ha tenido esta pandemia por COVID-19 puede ser similar al de otras situaciones de crisis como los desastres naturales, los provocados por los seres humanos y otros brotes de enfermedades, los cuales exponen a las personas a estrés extremo (García et al., 2020). Las situaciones de desastre suelen aparecer de manera inesperada, y aunque se presta gran atención a las consecuencias de índole físico o material, no se ignora la gran preocupación sobre la salud mental (Castillo et al., 2015). Por ello, a continuación, se explican diversos elementos que son insumo para el análisis de esta investigación.

#### **a) Emociones y su regulación.**

El término regulación emocional hace referencia al proceso mediante el cual las personas experimentan y modulan sus emociones, modificando sus comportamientos para alcanzar objetivos, adaptarse al contexto y/o promover el bienestar propio y social (Ruíz et al., 2012; Gómez

y Calleja, 2016). Según Sabatier et al. (2017), la autorregulación emocional es entendida como “una serie de procesos internos y externos, conscientes e inconscientes, voluntarios e involuntarios, responsables de evaluar y modificar las respuestas emocionales en sus procesos de componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales, siempre con el objetivo de alcanzar metas personales y cumplir con la aceptación social” (p.4). Además, a nivel biológico las emociones se regulan con el objetivo principal de estabilizar fisiológicamente el cuerpo después de la excitación interna causada por las emociones (Sabatier et al. 2017). De esta manera, la desregulación emocional se produce cuando una persona no puede aceptar o cambiar diferentes componentes del proceso emocional, o experimenta un nivel de intensidad desmedido que interfiere con su autocontrol (Ruiz et al., 2012). Siguiendo a estos mismos autores, un buen sistema de regulación emocional debe incluir lo siguiente (Ruiz et al., 2012):

- Reconocimiento de la presencia de un estado emocional.
- Discriminación de dicho estado emocional.
- Aceptación de la respuesta emocional.
- Acceso a estrategias y recursos que permitan la reducción o modulación de la intensidad emocional en función de las necesidades.
- Capacidad para poner en marcha una conducta dirigida a objetivos a pesar de la presencia del estado emocional.
- Inhibición de las conductas impulsivas.

Así, la autorregulación emocional es un proceso complejo que implica iniciar, inhibir o modular aspectos del funcionamiento emocional como los estados de sentimientos internos (experiencia subjetiva de la emoción), las cogniciones relacionadas con la emoción (pensamientos sobre los deseos u objetivos, la interpretación de una situación evocadora, el autocontrol de los

propios estados emocionales, etc.), los procesos fisiológicos relacionados con la emoción (la frecuencia cardíaca, reacciones hormonales u otras reacciones fisiológicas) y el comportamiento relacionado con la emoción (como las acciones o expresiones faciales) (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017).

Es importante mencionar que las personas desde el nacimiento tienen características emocionales distintas, y son estas diferencias en la reactividad emocional a las que se les denomina temperamento, las cuales tienen una base biológica y a su vez son influenciados por factores ambientales como las interacciones sociales (Siegler et al., 2014). De esta manera, el temperamento es un atributo innato que define el acercamiento e interacción del niño(a) con su entorno según el nivel de actividad, la distracción, intensidad de las emociones, umbral sensorial, adaptabilidad, persistencia, calidad del estado de ánimo y la tendencia a acercarse versus retraerse (Malik y Marwaha, 2021).

#### **b) Hitos del desarrollo emocional en la infancia.**

Los hitos del desarrollo permiten tener una mirada hacia una serie de comportamientos y cambios que surgen desde el lactante y que están relacionados con la edad, siendo esto una mezcla entre la genética, medio ambiente y actividad individual (Pérez, 2017). Estos hitos se dan de manera diferencial y progresiva, por ende, interesa que el infante lleve a cabo ciertos logros en el tiempo, en vez de exigir que consiga algún evento en un tiempo determinado (Medina et al., 2015).

Con respecto al área socioemocional, Denham et al. (2009) mencionan que entre los 3 y los 6 años la niñez presenta las siguientes características:

- Mayor interacción con los pares mientras se maneja la excitación (“*arousal*”) emocional.
- Surgen comportamientos e interacciones prosociales.

- Expresión de combinaciones de emociones.
- Comprende expresiones y situaciones de emociones básicas.
- Regulación emocional más independiente.
- Muestra conciencia de habilidades físicas, sociales y cognitivas distintas.
- Habla positivamente de sí mismo(a).
- El temperamento comienza a diferenciarse más.

El desarrollo de la regulación emocional se caracteriza primero por una transición de depender casi totalmente de otras personas para ayudarlos a regular sus emociones, a ir cada vez siendo más capaces de hacerse responsables en sus propios procesos de manejo emocional. Posteriormente conforme la edad, va aumentando el uso de estrategias cognitivas (como la reevaluación de la situación, cambiar su punto de vista, la distracción) y la resolución de problemas para controlar las emociones (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017).

Durante los primeros años, a pesar de depender de sus cuidadores para regularse, el grupo infantil puede reducir su angustia calmándose a ellos mismos al frotarse o acariciarse repetidamente el cuerpo o la ropa, o también puede distraerse mirando específicamente a personas u objetos neutrales o positivos en lugar de lo que les ha molestado (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017).

Para el segundo año de edad, el desarrollo del lenguaje le permite al infante nombrar estados internos, solicitar ayuda de otros y modificar su entorno a voluntad, además es más probable que cuando están molestos discutan y negocien con sus padres y madres en lugar de involucrarse en un estallido emocional. También se muestra un desarrollo de la conciencia de los demás, permitiendo que las emociones comiencen a tener una dimensión social, lo cual hace referencia también a la teoría de la mente (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017). Esta última

destaca la capacidad que se encuentra presente en las personas para explicar su propia conducta y la de los demás (como las intenciones) a partir de sus estados mentales (Resches et al., 2010).

También a esta edad se comienza a experimentar nuevas emociones como orgullo y vergüenza al interactuar con otras personas, generando que aprendan a guiar su comportamiento hacia la aceptación social. A los 3 años de edad, pueden reconocer las emociones básicas en las demás personas, lo que les permite responder con empatía y regular su comportamiento en consecuencia (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017).

En relación con la Teoría de la Mente, Resches et al. (2010) plantean que esta “debería identificarse con un salto evolutivo que se expresa en la comprensión de la falsa creencia, entre los cuatro y los cinco años de edad” (p.316). Así, en esta edad tienden a tener la capacidad de inferencia sobre otras personas y sus creencias, lo cual implica poder reconocer estados mentales propios y distintos a los de los demás (Zegarra-Valdivia y Chino, 2017).

Posteriormente, entre los 4 y 6 años, comienzan a comprender las experiencias internas como recuerdos, miedos y deseos, estableciendo diferencia entre experiencias emocionales reales (como recuerdos) y experiencias virtuales (como deseos y expectativas). Esto más adelante les permitirá entender que pueden manejar emociones como la tristeza o el miedo mediante estrategias de distracción, así como también darse cuenta que la expresión desregulada de la emoción (como gritar) no les ayudará a sentirse mejor, por lo que responderán de esta manera con menos frecuencia (Sabatier et al., 2017). Esto se debe a que durante estos años las funciones ejecutivas se van desarrollando, permitiéndoles inhibir comportamientos, regular la atención y mantener información en la memoria de trabajo, dando así mayores herramientas para el manejo de las emociones (Harrington et al., 2020).

Además, entre los 3 y 5 años, las habilidades como mostrar conciencia de las demandas de las personas adultas, aumentar la capacidad de inhibir su comportamiento motor cuando se les pide y la capacidad de regular la atención mejoran considerablemente. Estos cambios en la autorregulación de la población infantil se deben en parte a la maduración creciente de los sistemas neurológicos (como los lóbulos frontales que son centrales para manejar la atención e inhibir el pensamiento y los comportamientos) y a los cambios en las expectativas que tiene el grupo de adultos de ellos (Siegler et al., 2014).

c) **Factores de protección y de riesgo en relación al desarrollo de la regulación emocional en la niñez**

Los seres humanos en su trayecto de vida atraviesan una serie de factores los cuales pueden protegerles o de lo contrario posicionarles sobre líneas de riesgo o daño. Para entender este posicionamiento se definen los conceptos de factores protectores y de riesgo, los cuales pueden ser ligados con la situación actual, así como a la incidencia sobre la regulación emocional de la niñez.

**Factores protectores**

Los factores de protección son condiciones internas y externas que reducen la aparición del riesgo o resistir a este, disminuyen la vulnerabilidad y favorecen la resistencia al daño. Estas condiciones implican variables genéticas, disposiciones personales y factores psicológicos, situacionales y sociales (González-Arratia et al., 2012). La UNICEF (2021) define los factores de protección como “aquellos recursos de la niña o el niño, o aspectos y modos del entorno que lo rodea, que le permiten atravesar de modo más protegido las situaciones adversas que le toca vivir.” (p. 24). Entre los principales factores protectores en relación a la regulación emocional se pueden mencionar los siguientes:

### *1) Lenguaje y etiquetamiento de emociones*

Desde que nacen, los bebés cuentan con diferentes mecanismos para expresar las emociones, por ejemplo, mediante las expresiones faciales, llantos o del lenguaje (según la edad), de manera tal que la expresión emocional no se limita exclusivamente al habla. No obstante, el desarrollo del lenguaje permite mejorar la forma de comunicar y socializar, y permite externalizar con más exactitud las emociones. Gracias a las interacciones con la familia y a la etapa escolar, la población infantil logra discriminar, imitar, expresar y hasta descifrar el significado de cada emoción (Marques et al., 2020).

Se ha investigado el habla de la niñez durante el juego como una oportunidad para comprender el desarrollo de su autorregulación, ya que, desde el enfoque de Vygotsky, se hablan a sí mismos durante el juego o en situaciones desafiantes, porque eso les ayuda a guiar sus acciones y sus procesos cognitivos (Whitebread y Basilio, 2012).

El lenguaje, y en particular la amplitud del vocabulario, permite que los niños y niñas puedan etiquetar las emociones, lo cual contribuye en la modificación de la reacción emocional. Así, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje les permite nombrar estados internos, expresar deseos, necesidades o sentimientos, solicitar ayuda de otros y modificar su entorno a voluntad (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017; Valloton y Ayoub, 2011). Asimismo, las etiquetas emocionales, entendiéndose como palabras que identifican y definen una emoción o estado emocional, se comienzan a representar verbalmente alrededor de los dos años de edad, y permiten que la niñez empiece a integrar estas palabras en sus conversaciones, convirtiendo al vocabulario emocional en una herramienta social fundamental (Vilca y Farkas, 2019).

## 2) *Rol familiar*

La familia se identifica como un grupo importante en el que se aprende y genera el desarrollo emocional y de competencias sociales (Lazo, 2018; García et al., 2013).

### 2.1 Expresión de emociones en la familia

La forma en que los padres y madres expresan sus propias emociones tiene un efecto socializador importante en sus hijos(as), ya que esto les proporciona un modelo de cuándo y cómo expresar las emociones de manera adecuada (Siegler et al., 2014). Las familias que tienden a no expresar emociones pueden dar el mensaje de que éstas son malas y deben evitarse o inhibirse (Siegler et al., 2014).

Los padres y madres que son conscientes de sus propias emociones y las de sus hijos(as), que discuten las emociones con ellos(as) y las toman como oportunidades para promover el desarrollo emocional, utilizando situaciones emocionales de manera constructiva, permite que haya una relación de confianza, y que la niñez tenga un conocimiento más avanzado de las emociones y su regulación, sean más abiertos y honestos en su expresión de emoción, mayor ajuste social, relaciones más positivas con los pares, mayor rendimiento académico y mayor autoestima (Ornaghi et al., 2020; Siegler et al., 2014).

Esto resulta relevante en el contexto de la pandemia puesto que se han relacionado las dificultades en la regulación de las emociones por parte de las personas cuidadoras con las reacciones de estrés de sus hijos(as) (Shorer y Leibovich, 2020). Además, dado que la comprensión de las emociones de la niñez es una parte clave de su desarrollo emocional, las conversaciones familiares sobre la emoción son fundamentales, de manera que las personas adultas puedan discutir y enseñar sobre el significado que tienen estas, en cuáles circunstancias deberían o no expresarse,

las consecuencias de expresarlas o no, así como aprender formas de lidiar con ellas y expresarlas adecuadamente (Siegler et al., 2014).

### 2.2 Reacciones emocionales en la familia

Las reacciones de las personas cuidadoras a las emociones negativas de sus hijos (as) también parecen afectar su expresividad emocional, así como su competencia y adaptación social. De esta manera, los padres y madres que critican las expresiones de tristeza y ansiedad de sus hijos(as), les comunican que sus sentimientos no son válidos, mientras que si les apoyan cuando están molestos, contribuyen a regular su excitación emocional y colaboran en encontrar formas de expresión de manera constructiva (Siegler et al., 2014).

### 2.3 Mantenimiento de rutinas

La pandemia causó que las rutinas y horarios se alteraran considerablemente, o que incluso en algunos hogares se produjera la inexistencia de estas, afectando así áreas como la alimentación, el sueño, la actividad física, y los espacios de ocio, los cuales son claves para el desarrollo de la niñez. Así, este cambio repentino de rutinas, la falta de socialización e incluso la baja exposición a estímulos y oportunidades de aprendizaje, ha afectado el estado socioemocional de la niñez, por ejemplo, con cambios de humor y ansiedad (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Nuñez, 2020; Hincapié, López y Rubio, 2020).

Para disminuir el impacto del cambio de rutinas y el aburrimiento, es importante que los padres y madres mantengan las rutinas diarias familiares de la niñez tanto como sea posible, o crear nuevas, que permitan combinar actividades de aprendizaje y de ocio que sean atractivas y apropiadas para la edad, animándolos a continuar jugando y socializando, aunque solo sea dentro de la familia (OMS, 2020b). De esta manera, el mantenimiento de rutinas o creación de nuevas dentro de la cotidianidad permite tener un equilibrio, dar estructura y establecer de manera clara

tiempos establecidos para cada actividad, para así generar un sentido de vuelta a la normalidad. Además, cabe destacar que las actividades lúdicas y el juego contribuyen en el manejo de las emociones (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020c).

### *3) Rol docente*

El período preescolar es de especial importancia ya que es cuando la niñez realiza la transición de pasar mucho tiempo en sus hogares, a estar en entornos escolares durante períodos de tiempo extensos todos los días, donde se comparte con pares, y donde se comienzan a exigir estándares de rendimiento académico y autocontrol de comportamiento (Van Lier y Deater-Deckard, 2016).

#### 3.1 Actividades que tomen en cuenta las emociones dentro del contexto escolar

Se considera que el sistema educativo es el segundo entorno de socialización, siendo un espacio donde el estudiantado toma conocimientos básicos y necesarios para relacionarse con sus pares y el personal docente (Ambrona et al., 2012; Bailey et al., 2016). En los últimos años se ha abogado por incluir el papel de las emociones como parte integral de la educación, esto con el fin de que las personas puedan aprender desde temprana edad a reconocer y manejar sus emociones de manera adecuada según las circunstancias, ya que esto es una condición que garantiza el éxito en las relaciones interpersonales, la capacidad de hacer frente a situaciones problemáticas, adaptarse a nuevos entornos, poder alcanzar sus objetivos y, en general, su ajuste psicológico (García, 2012; Sabatier et al., 2017).

Dentro de las acciones que las personas docentes pueden realizar para contribuir y guiar a la regulación emocional de sus alumnos(as), se recomienda enseñar a conocer y reconocer las emociones y su intensidad; aceptación de diferencias (reconocer que cada persona tiene sus

emociones en distinta intensidad y expresión); y la expresión de las emociones y modulación de la intensidad emocional. De esta forma, se recomienda “aplicar estas actividades repetidamente y retomar sus enseñanzas en varios momentos y situaciones para ayudar a interiorizar los aspectos más importantes con el fin de alcanzar la autonomía del proceso de regulación” (Andrés et al., 2016, p.45).

### 3.2 Expresión de comportamientos vinculados con las emociones

Con el fin de favorecer la expresión de comportamientos vinculados con el desarrollo emocional, es importante que el personal docente establezca en su labor orden y apoyo organizacional a sus alumnos, es decir, expectativas claras, materiales diversos y atractivos, actividades para promover sus habilidades, entre otros (Castillo de Obaldía, 2008; Bailey et al., 2016). De igual manera, como se ha mencionado, puedan brindarles apoyo emocional, de manera que presenten sensibilidad a las necesidades de la niñez, capacidad de respuesta, apoyar la autonomía, entre otros (Bailey et al., 2016).

### 3.3 Modelamiento de expresiones emocionales

La persona profesional en educación cumple una función primordial al convertirse en modelo de actitudes personales y emocionales para sus estudiantes (Calderón et al., 2014; Cejudo et al., 2015). De esta forma, puede brindarles apoyo emocional al ser sensible a sus necesidades y apoyar su autonomía, guiándolos en cómo llevarse bien con los pares, y al permitir que los niños y niñas expresen y aprendan sobre sus emociones de manera segura, proporcionando experiencias para un desarrollo social y emocional óptimo (Bailey et al., 2016; Valiente et al., 2020).

Así, las personas educadoras representan figuras de transmisión implícita a través de su comportamiento, ya que “...si la persona profesional en educación tiene la capacidad de expresar sus emociones a la población estudiantil, fomenta de forma indirecta esta capacidad en las niñas y

los niños” (Calderón et al., 2014, p.15). Así, el aula se convierte en un escenario no solo de enseñanza sino también de aprendizaje socioemocional (Cejudo et al., 2015).

Además, como se mencionó anteriormente, las reacciones de las personas adultas a las expresiones emocionales de la niñez modelan comportamientos socioemocionales apropiados. Las personas docentes pueden reaccionar de manera constructiva, sin minimizar o castigar por las emociones mostradas. motivando a que los y las estudiantes puedan expresar y manejar sus propias emociones (Valiente et al., 2020).

Puesto que tanto el personal docente como las familias son quienes guían a la niñez en su desarrollo, es importante que exista un trabajo mutuo (colaborativo) y una comunicación constante, lo cual resulta un factor protector esencial en el desarrollo de la regulación emocional (Lazo, 2018).

#### 4) *Socialización entre pares.*

Así como las familias y docentes juegan un papel importante en las emociones de la niñez, los pares contribuyen también como factor de protección. Desde la infancia la socialización toma un gran valor en el desarrollo, ya que se podrá convivir con otros(as) niños(as), a tratarse mutuamente, generar y compartir ideas, y paulatinamente ir aprendiendo a trabajar en equipo e ir tomando cierta independencia (Sarahí, 2021).

Rengel et al., (2020) indican que en estos mismos espacios el contacto físico influye en las habilidades emocionales de la niñez, además de la posibilidad de desarrollar la empatía, y aprender sobre valores, y en caso contrario o en contextos como la pandemia, estas capacidades se pueden ver afectadas, por la falta de contacto y/o una baja interacción con otro tipo de conductas presentadas por sus pares.

Durante la etapa preescolar el juego con los pares suele convertirse en el centro de las interacciones, y esto les permite a la niñez enfrentarse a situaciones que les ponen a prueba tanto sus habilidades sociales y emocionales como esperar el turno, la resolución de conflictos, la expresión de sus emociones, entender las emociones ajenas, entre otros. (Menjura y Franco, 2022).

En general el juego como medio de interacción entre niños(as), repercute en su desarrollo emocional, pues desde este se logra poner en escena situaciones que reflejan parte de su diario vivir, lo cual potencia la regulación de sus conductas y emociones. Desde el sentido escolar, los recreos logran un espacio para generar juego, y colaborar en el desarrollo de actitudes no solo educativas sino también sociales, y de manera implícita el desarrollo socioemocional (Sánchez, 2021).

### **Factores de riesgo**

La UNICEF (2021) define los factores de riesgo como “aquellas características de la niña o el niño, de su entorno familiar o de su medio comunitario y social que dan lugar a que no existan o se pierdan las condiciones adecuadas para los cambios evolutivos que implica el desarrollo.” (p.24). Salvador y Silva (2010) agregan como definición la probabilidad de desarrollar algún problema debido a condiciones sociales, económicas, biológicas, conductuales o ambientales en el individuo. Por otro lado, la Fundación Kaleidos en conjunto con el UNICEF (2012) indican que, si el entorno no garantiza condiciones favorables en el desarrollo emocional, representaría un riesgo en sus recursos y cambios evolutivos propios del desarrollo.

Rodríguez y Calligaro (2020) recuerdan que, debido a la cuarentena, dentro del núcleo familiar es necesario no descuidar la atención sobre los(as) hijos(as) ya que debido al contexto de la pandemia podrían naturalizar tensiones, angustias, entre otras emociones, lo cual implica un

riesgo. De este modo, son las personas cuidadoras quienes ofrecen protección, afecto y seguridad. Estos mismos autores rescatan la necesidad de transmitir a la niñez mensajes claros sobre lo que sucede, y así mejorar el manejo del contexto en general. Según UNICEF (2020) resulta prioridad proteger a la niñez de la información que aún no pueden procesar y que los puede llevar a desarrollar ansiedad y miedos debido a la incertidumbre, por lo cual resulta importante dedicar tiempo a resolver sus dudas, evitar que se expongan mucho tiempo a noticias en general y a noticias con enfoque sensacionalista de la situación.

Valorando el listado que se mencionó sobre los factores de protección, cabe destacar que la manifestación contraria o la ausencia como tal de ellos representarían factores de riesgo para la presente población en estudio con respecto a la regulación emocional.

Las familias que tienden a modelar emociones de manera inadecuada en situaciones frustrantes, tienen reacciones negativas a la expresión de emociones de sus hijos(as) (como ignorar, minimizar o desaprobarlos), hay poca comunicación y afecto y no tienen una conciencia de las emociones propias y de sus hijos(as), no promueven una regulación óptima de las emociones, lo cual puede generar consecuencias negativas en los niños y las niñas como inseguridad e inestabilidad, dificultad de relación con sus pares, baja tolerancia a la frustración, entre otros (Siegler et al., 2014; Capano y Ubach, 2013; Duarte-Rico et al., 2016; Frankel et al., 2012; Jabeen et al., 2013; Ornaghi et al., 2020).

Otros factores de riesgo a considerar son los cambios que se han generado en la actividad física y el sueño. La actividad física, además de sus efectos positivos en la salud física, también es importante para la salud mental ya que al realizarla se produce liberación de endorfinas que conlleva a una reducción de la ansiedad, la depresión y el estrés. Además, mejora el autoconcepto, genera un aumento en la sensación de bienestar, mejora el funcionamiento cognitivo y contribuye

con la regulación de los ciclos del sueño (Barbosa y Urrea, 2018; Márquez, 2020; Maugeri et al., 2020). Con la educación remota, las restricciones sociales y el trabajo en casa de los padres y madres, se ha dificultado que la población infantil pueda realizar actividad física, lo cual constituye un factor de riesgo al tomar en cuenta que esta se ha relacionado con una regulación emocional adecuada y la salud mental (Bates et al., 2020; Organización Mundial de la Salud, 2020a).

Por otro lado, se encuentra el sueño, el cual juega una función moduladora en las emociones experimentadas durante el día. Durante el sueño REM, el funcionamiento disminuido del circuito de función ejecutiva combinado con una actividad adaptativa mejorada de redes límbicas que apoyan los procesos emocionales, contribuye a regular los eventos emocionales que se encuentran diariamente (Vandekerckhove y Wang, 2017). Durante el período de confinamiento, se han reportado cambios en los hábitos de sueño de la población infantil, con una hora de dormir y despertar más tarde, así como una peor calidad del sueño. Esto, en conjunto con el aburrimiento, se ha relacionado con un aumento de dificultades emocionales y conductuales (Cellini et al., 2020).

#### **d) Educación remota**

Las medidas que se tomaron para contener la pandemia causaron el cierre de las escuelas y las obligó a cambiar y adaptar rápidamente los métodos de aprendizaje a distancia, implementando soluciones creativas que permitieran que la niñez y adolescencia continuarán aprendiendo en casa (Seusan y Maradiegue, 2020). Guevara (2020) define el aprendizaje remoto como “...aquel que ocurre fuera del salón de clases tradicional, porque el estudiantado y el profesorado están separados por distancia y/o el tiempo” (p.20). Además, este tipo de aprendizaje se puede dar en tiempo real (manera sincrónica) donde estudiantes y docentes se conectan simultáneamente, o bien con flexibilidad temporal (manera asincrónica) donde docentes y estudiantes interactúan en distintos momentos.

Esta modalidad de enseñanza remota “...se caracteriza por contar con una combinación de soluciones y medios de primera generación (materiales impresos, radio y televisión) y de segunda generación (plataformas, sistemas de gestión de aprendizajes) para entregar contenido y mantener algún nivel de interacción entre escuelas y estudiantes” (Álvarez Marinelli et al., 2020, p.6).

Al ser una transición forzosa desde un modelo educativo basado en la presencialidad hacia un modelo no presencial, Hodges et al. (2020) utilizan el término “docencia o enseñanza remota de emergencia” (DRE), el cual definen como un cambio temporal de la enseñanza a un modo de enseñanza alternativo debido a circunstancias de crisis, el cual implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la educación que, de otro modo, se impartirían presencialmente y que volverán a ese formato una vez que la emergencia haya terminado.

Por ejemplo, en estos tiempos de crisis el MEP lanzó una estrategia llamada “Aprendo en casa” a través de diversos medios, en la que establece un plan con acciones en distintas áreas dirigido tanto a docentes, estudiantes, y familias con el fin de proveer orientaciones, guías específicas y recursos de apoyo a la comunidad educativa ante la suspensión de lecciones (Díaz, 2020; Díaz, 2021). Sin embargo, como plantea UNICEF (2022), la brecha digital es una condición estructural de exclusión educativa que ha impactado y seguirá impactando al país.

Tomando en cuenta los retos que trajo la pandemia, la educación a distancia no reemplaza como tal la labor educativa, lo cual deja en riesgo que el proceso no resulte significativo. El sistema educativo costarricense se encuentra en una grave crisis donde se han generado reiteradas interrupciones en los ciclos lectivos y por ende en el aprendizaje y habilidades de la niñez, lo cual el Informe del Estado de la Educación ha denominado como “apagón educativo”, provocando que el estudiantado haya profundizado aún más los rezagos en los aprendizajes educativos (Programa Estado de la Nación, 2021).

Al mismo tiempo esta nueva realidad exige hacer un giro sobre la percepción de la educación tradicional, incluso el rol de la familia se ha visualizado más que nunca como un eslabón para mantener el proceso educativo, por lo que la escuela y la familia en conjunto deben desarrollar estrategias que ayuden al estudiantado, así como favorecer la oportunidad de espacios en donde se expresen opiniones y emociones (Hurtado, 2020).

#### **IV. Planteamiento del problema**

Como se mencionó anteriormente, desde la literatura se han planteado distintos factores protectores y de riesgo en relación al desarrollo de la regulación emocional de la niñez, en donde las familias y las instituciones educativas tienen un papel fundamental. A raíz de la pandemia y de las consecuencias que esto ha generado, como lo es la educación remota, surge la inquietud por atender la importancia de ambos factores a partir de las distintas experiencias de las familias, docentes, así como de la misma niñez.

Se considera relevante sistematizar información al respecto debido a que la pandemia por COVID-19 es una situación que está marcando la historia de la humanidad, por tanto, los acercamientos y análisis que se realicen desde la psicología podrían aportar a un mayor entendimiento de los fenómenos que resulten de este contexto. A partir de esto se generó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020?

## **V. Objetivos**

### ***Objetivo general:***

- Analizar el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los factores protectores relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.
- Identificar la presencia de factores de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años, durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.
- Explorar la percepción de las familias, docentes y niños(as) de 4 y 5 años, sobre las consecuencias de la educación remota en la regulación emocional de estos últimos y su relación con los factores protectores y de riesgo.

## **VI. Metodología**

### **Tipo de estudio**

Esta es una investigación cualitativa, cuya meta fue profundizar y comprender el desarrollo emocional en la niñez. Esto mediante la narración de las subjetividades y experiencias que tuvieron niños, niñas sus personas cuidadoras y docentes, durante el contexto de pandemia, y la educación remota. Se utilizó el método de la teoría fundamentada, para identificar categorías teóricas que

contribuyeron a comprender el fenómeno planteado, adaptando los descubrimientos previos a las características específicas del tema en estudio (Páramo, 2015). Por otro lado, es una investigación retrospectiva ya que se estudió un fenómeno que ocurrió desde antes de dar inicio a la investigación (Ato et al., 2012), específicamente en el año 2020.

### **Participantes**

En este estudio participaron tres grupos poblacionales del Colegio Teresiano San Enrique de Ossó. El primero estuvo constituido por 21 niños(as) que en el 2020 tenían la edad de 4 y 5 años. De estos, 9 estuvieron en kínder y 12 en preparatoria. Como criterio de inclusión se tomó en cuenta que el grupo de estudiantes estuvieran en educación remota en el 2020. Por otro lado, como criterio de exclusión, se consideró que no tuvieran un diagnóstico que afecte su desarrollo emocional, lo cual fue confirmado por la psicóloga de la institución.

Otro de los grupos estuvo constituido por las personas cuidadoras (una por cada niño o niña). Participaron en total 7 madres, de las cuales 4 de ellas tenían a su hijo(a) en kínder en el 2020, y las 3 restantes en preparatoria. Se tomó en cuenta como criterio de inclusión que fueran una de las personas cuidadoras principales del grupo de niños(as) participantes que estuvieron en educación remota en preescolar y kínder en el 2020 y que además tuvieran acceso a internet para realizar la entrevista. El tercer grupo lo conformó el cuerpo docente de la institución educativa que estuvo a cargo del grupo de estudiantes, un total de 5 personas: 3 docentes, la coordinadora de preescolar y una psicóloga. De igual manera, como criterio de inclusión debían ser docentes y/o personal de la institución educativa que estuvo a cargo del grupo de estudiantes de kínder y preescolar durante el año 2020 y que además tuvieran acceso a internet para realizar la entrevista. Cabe destacar que todas las participantes fueron mujeres, por lo que de ahora en adelante se hará referencia a “las madres”, “las docentes” o “las participantes”.

Como parte de la protección de las personas participantes, se tuvo como requisito que tanto las personas cuidadoras como el personal docente llenen el consentimiento informado (ver anexos), donde se especifica la confidencialidad, el anonimato y la grabación de las sesiones.

### **Técnicas e instrumentos**

La modalidad de recolección de información con las personas adultas fue mediante la plataforma Zoom.

*Entrevista semiestructurada:* consistió en una guía de preguntas pre establecidas en las que al mismo tiempo la persona entrevistadora podía intervenir con preguntas adicionales para esclarecer conceptos o dudas (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Se realizó a las docentes de la institución educativa, así como con la psicóloga y la coordinadora de preescolar de la institución (ver anexos 1 y 2), con el objetivo de conocer su perspectiva del tema y del contacto que tuvieron tanto con docentes, familias y niños(as) durante la educación remota en el 2020. Tanto las entrevistas a las docentes como a la coordinadora tuvieron una duración de 40 minutos debido a la disponibilidad de tiempo por el horario laboral de las participantes. La entrevista con la psicóloga por su parte tuvo una duración de 60 minutos.

*Grupo focal:* Posteriormente, se organizó un grupo focal con las madres que firmaron el consentimiento. La técnica de grupos focales consiste en un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un tema en específico compartido mediante experiencias comunes, y guiado a su vez por un facilitador propiciando la participación de todos (Hernández, 2010; Silveira et al., 2015). A través del grupo focal se posibilitó el diálogo y el intercambio de ideas sobre el desarrollo de la regulación emocional de la niñez en este contexto, mediante experiencias comunes (Hernández, 2010; Silveira et al., 2015) y para tener un panorama más amplio y observar si la información

encontrada en la literatura se refleja en lo que las familias dicen. Participaron un total de 5 personas. En el 2020 dos de ellas tenían hijos(as) en el kínder, y tres en preparatoria.

Los grupos focales se desarrollaron a partir de la indagación de categorías sobre los factores protectores y de riesgo identificados en la revisión de literatura (ver guía en anexo 3), no obstante, la recolección de información generó nueva información que aportó a las categorías de indagación previamente identificadas. Entre los temas indagados estaban: definición y generalidades sobre el concepto de emoción y regulación emocional, efecto de la pandemia sobre las emociones de la niñez, manejo del tema de la pandemia en el hogar, expresión y enseñanza de las emociones en el contexto de pandemia, mantenimiento o ruptura de rutinas en el núcleo familiar, y comunicación con la institución educativa en relación al proceso educativo y emocional del estudiantado.

*Entrevista a profundidad:* Posterior a los grupos focales, se procedió a trabajar con 2 participantes más mediante entrevistas a profundidad, quienes tuvieron a su hijo(a) en kínder en el 2020. Esta técnica se entiende como una interacción planificada entre dos personas con el fin de conocer la opinión y la perspectiva que una persona tiene respecto de experiencias o situaciones vividas (Sánchez et al., 2021). Como resultado del grupo focal se identificaron temáticas para indagar a profundidad, las cuales se trabajaron en la entrevista, por ejemplo, temas como los cambios de rutinas, la incorporación (o no) del tema de las emociones en el hogar, y las consecuencias de educación remota en la familia y el niño o niña. El objetivo de las entrevistas fue conocer desde una experiencia más anecdótica cómo se experimentaron los distintos factores protectores y/o de riesgo identificados, en relación a la regulación emocional de sus hijos(as) en el 2020, tomando en cuenta que esta técnica permitió descubrir con mayor detalle aspectos propios de la experiencia de cada persona (Robles, 2011).

*Conversatorio con grupo de niños y niñas:* se realizó una sesión grupal de manera presencial con el fin de tener su perspectiva sobre su experiencia con la educación remota, así como la relación con factores protectores y de riesgo. Esta sesión fue llevada a cabo de manera presencial tras haber recibido autorización de la Comisión de Trabajos finales de Graduación y de la institución educativa, y fue realizada siguiendo debidamente los protocolos de salud.

En el caso del grupo de preparatoria, se dispuso de 50 minutos para realizar la actividad, tiempo determinado por la institución educativa. Con el grupo de primer grado, se dispuso únicamente de 30 minutos para realizar la actividad por contratiempos de la institución educativa, ya que las docentes debían tomar un tiempo de su clase.

Para la actividad se utilizó el cuento "*Monstruo de colores*" de la autora Anna Llenas. Su elección se debe a que el monstruo representa mediante distintos colores 5 emociones, permitiendo de esta manera que puedan identificar con mayor facilidad las emociones. Se generó, a partir del cuento y de pintar, un diálogo que permitió conocer su perspectiva, así como indagar sobre el lenguaje y etiquetamiento de emociones que poseen, el cual es un factor protector según la literatura.

Una vez mostrado este cuento mediante material audiovisual, se brindaron ejemplos sobre distintas situaciones para observar si identifican las emociones, por ejemplo: "Carlos no podrá jugar con sus amigos en el recreo, ya que no puede ir a la escuela", dada la consigna el grupo infantil participó indicando cuál monstruo elegirían en esa situación (posible respuesta; monstruo azul, de tristeza). A partir de esto, y mediante la actividad lúdica de pintar figuras del monstruo, se comenzó un diálogo con ellos(as) en relación a su experiencia durante la educación remota (ver anexos donde se muestran ejemplos de estas figuras).

## **Procedimiento**

Se contactó con la institución a través de la psicóloga, quien facilitó la comunicación con la directora de la institución para autorizar nuestra investigación, así como la sesión presencial con el estudiantado. De esta manera, la psicóloga comunicó sobre la investigación al grupo de docentes y familias, enviando los consentimientos informados a quienes quisieran participar.

En un primer momento, la explicación de la investigación, los consentimientos informados y la disponibilidad de horario de las personas participantes se envió por medio de un formulario de Google Forms, esto con el objetivo de facilitar que al ser digital no tuvieran que imprimir y pudieran hacerlo por medio del teléfono o una computadora. Sin embargo, al no recibir respuesta de las personas participantes, y como recomendación de la institución, la información y consentimientos fue enviada de forma impresa a la institución educativa de manera que esta pudiera hacerle llegar la información a las familias.

Una vez recibida la información sobre disponibilidad de horario, medio de contacto de preferencia, así como los consentimientos informados, se coordinó las entrevistas con las personas participantes. De esta manera, se contó con varias fases para la elaboración de la presente investigación:

### **Fase 1: Recolección de la información.**

Se realizaron 3 entrevistas semi-estructuradas a las docentes que estuvieron con el grupo de niños(as) durante el 2020, así como una entrevista con la psicóloga y la coordinadora de preescolar.

Como parte de esta primera fase también se realizó un grupo focal con 5 participantes; posteriormente, a partir de la información encontrada en el grupo focal, se procedió con las entrevistas a profundidad con las 2 participantes restantes. Por último, se realizó una actividad con

la población de niños(as). Al ser presencial, se coordinó mediante la psicóloga de la institución el día, hora y cantidad de tiempo que se disponía para la actividad.

### ***Segunda fase: Transcripción de la información***

Se transcribieron las entrevistas realizadas a las personas participantes, a saber: las madres, profesionales de la institución educativa, y el grupo de estudiantes. Estas transcripciones se desarrollaron con los aportes tal y como fueron verbalizados en las diferentes técnicas, sin embargo, se excluyeron normas vinculadas a las transcripciones tales como: pausas, periodos de silencio, saltos de tono, y/o vacilación.

### ***Tercera fase: Análisis de Datos***

El análisis de la información se realizó con base en la Teoría Fundamentada, mediante la cual se compara de manera constante la información recopilada, y se busca identificar categorías teóricas que ayuden a comprender el tema de investigación, aportando a una nueva teoría o perfeccionando alguna ya existente (Páramo, 2015; Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Para esto, se utilizó el Atlas ti, el cual es un programa de análisis de contenido (ya sean textos, audios, imágenes o videos; San Martín, 2014; Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Vegas, 2016). En este programa se requiere cargar los documentos primarios, que son las fuentes de documentos utilizados para el análisis, en este caso las entrevistas a docentes familias, y la actividad con niños(as) (San Martín, 2014).

Posteriormente, se ingresaron los códigos de análisis, entendidos como las categorías que describen el fenómeno de estudio (San Martín (2014). El proceso implementó una codificación abierta, la cual implica generar códigos a partir de lo preestablecido por la literatura e investigadoras y de los códigos *in vivo*, que refieren a las frases literales de los y las participantes que no se ubican dentro de un código previo (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

De esta manera, estas categorías se establecieron luego de transcribir la información de las entrevistas, grupos focales y actividad con estudiantes, y tomando como base el marco teórico establecido. Cada investigadora revisó por separado los documentos primarios e identificó las posibles categorías para clasificar la información. Este proceso buscó robustecer las categorías identificadas en la literatura, o generar nuevas categorías de análisis, que permitieran ampliar la identificación de factores protectores y de riesgo durante el contexto de la pandemia en el 2020, así como las consecuencias en la regulación emocional percibidas.

Luego de seleccionar las categorías de análisis, estas fueron agrupadas de acuerdo con sus propiedades y dimensiones conceptuales sobre el fenómeno de estudio, lo que en el programa Atlas-ti se denomina como familias (Abarca y Ruiz, 2014, San Martín, 2014). Posteriormente, para relacionar las categorías y asignarlas a una familia, se utilizó la codificación axial, que busca establecer una red de relación conceptual entre las categorías (San Martín, 2014, ver Tabla 1 para detalle de familias, categorías y definiciones).

De acuerdo con la organización de la información en categorías, se analizó la frecuencia de aparición tanto de las familias como de las categorías de análisis, lo cual se utiliza como indicador de profundización, es decir, cuáles temas cuentan con mayor fundamentación teórica en los documentos primarios analizados (San Martín, 2014). Se requirió establecer entre las investigadoras un adecuado *coeficiente krippendorf*, el cual es calculado a través del Programa Atlas Ti y mide la concordancia entre codificadores en relación a si se identifican las mismas secciones en los datos como relevantes para el tema de interés representados por los códigos (Friese, 2022). Esto requirió, enfocarse en trabajar sobre la definición de cada categoría y lograr concordancia en identificarlas dentro de los contextos de análisis.

Por último, mediante la codificación selectiva, la cual consiste en la articulación de las categorías en torno a una categoría central (Abarca y Ruíz, 2014), por lo que se estableció la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos o familias, dando sentido a los datos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Esto puede ser encontrado en el apartado de discusión, donde se analizan las categorías encontradas.

## VII. Resultados y análisis de la información

En este estudio se identificaron 39 categorías de análisis, las cuales se ubicaron dentro de 8 familias de códigos (ver Tabla 1). Las categorías reflejaron información de contextos, situaciones o percepciones que contienen elementos vinculados con factores protectores o factores de riesgo asociados al desarrollo de la regulación emocional, así como información que sugiere consecuencias debido al contexto de la pandemia y a la educación remota. Ambas investigadoras de este estudio analizaron por separado los documentos primarios, obteniendo un índice intercodificadoras de Krippendorff de 0.951. El número 1 indica total acuerdo y el número cero indica la menor cantidad de acuerdo entre las personas evaluadoras en este índice (Shabankhani et al., 2020, ver anexo 6 para más detalle).

**Tabla 1.**

Familias, Categorías de Análisis y su Definición

<b>Familias</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
	1.1 Comunicación y colaboración entre personal docente y familias	Presencia de reuniones y/o comunicación sobre el proceso educativo o emocional del niño o niña entre el personal docente, coordinación y familias.

---

**1. Educación remota en el contexto de pandemia**

1.2 Proceso de formación educativa en casa Acciones que se tuvieron que llevar a cabo para el acompañamiento de los niños(a) durante la educación virtual en la casa, así como cambios realizados en el espacio del hogar para brindarle a los niños(as) un lugar para llevar sus clases y aspectos relacionados a la educación.

---

1.3 Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de las docentes en relación a la metodología de clases, creatividad, tipo de actividades realizadas, herramientas utilizadas, entre otras.

---

1.4 Percepción de las docentes y familias sobre la adaptación de los(as) estudiantes a la educación remota Forma en que perciben tanto familias como docentes la manera en que se adaptaron los niños y niñas a las clases virtuales durante el año.

---

1.5 Acompañamiento del área de psicología y coordinación hacia las docentes Presencia de reuniones o comunicación para dar recomendaciones sobre las clases y estudiantes, acompañamiento/apoyo sobre el tema emocional en las docentes.

---

1.6 Establecimiento de límites Manejo de la disciplina de los niños(as) durante las clases virtuales y en el hogar.

---

1.7 Acompañamiento del área de psicología hacia las familias y niños(as) Presencia de reuniones y/o comunicación como acompañamiento tanto del proceso educativo como del área emocional del niño o niña.

---

1.8 Agotamiento físico y mental de las docentes debido a la carga de responsabilidades Expresión de agotamiento debido a los cambios que trajo la pandemia en la vida cotidiana, así como en el área laboral.

---

---

**2. Regulación emocional en los niños y niñas**

2.1 Manejo y expresión de las emociones de la niñez durante las clases virtuales Tolerancia a la frustración cuando no terminaban trabajos, no podían realizarlo tal y como querían, respeto del turno o toma de la palabra en clases, deseo de conversar en clases sobre cómo se sentían, expresión de emociones hacia sus padres en relación a las clases.

---

2.2 Emociones de la niñez en relación a la pandemia Emociones percibidas/generadas a partir de su interpretación o percepción de la pandemia, cómo lo tomaron los(as) niños(as) cuáles comentarios surgieron por parte de los(as) niños(as).

---

2.3 Espacios de socialización entre pares Presencia o ausencia de la convivencia con pares, carencia de presencialidad y espacios de juego. Reflexiones acerca de la importancia de los pares y las consecuencias de su ausencia de presencialidad.

---

2.4 Reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas Identificación de la existencia de distintas emociones dentro de la cotidianidad y en qué situaciones las suelen experimentar.

---

2.5 Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas Manifestaciones observadas en la niñez a nivel físico que surgieron con la llegada de la pandemia.

---

**3.Regulación emocional en el hogar**

3.1 Reacción emocional de la familia ante las emociones de los hijos(as) Sensibilidad de los padres u otros miembros de la familia hacia las emociones que presentan los niños y niñas, cómo atienden en esos momentos específicos.

---

3.2 Regulación emocional de las madres Manejo de los padres y las madres de sus propias emociones como personas.

---

3.3 Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en el Incorporación (o ausencia) de espacios relacionados a las emociones de los niños y niñas, tanto de

---

	hogar	escucha y expresión como la enseñanza de estas mismas en el núcleo familiar.
	3.4 Reconocimiento del concepto de emoción por parte de las madres	Definición general sobre el concepto de emoción y regulación emocional.
	3.5 Espacios y actividades de recreación y ocio	Inclusión por parte de los padres de actividades de esparcimiento, ocio, recreación y actividad física dirigida a los niños y las niñas.
<b>4. Regulación emocional en las clases</b>	4.1 Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en las clases	Iniciativas y/o estrategias por parte de las docentes para escuchar y/o enseñar el tema de las emociones durante las clases virtuales
	4.2 Reacción emocional de las docentes ante las emociones de los niños y niñas	Sensibilidad hacia las emociones que presentan los(as) niños(as), cómo atienden las docentes en esos momentos específicos.
	4.3 Regulación emocional de las docentes	Manejo de las emociones de las docentes como personas frente a sus alumnos, y/o en otros espacios.
	4.4 Reconocimiento del concepto de emoción por parte de las docentes	Definición general sobre el concepto de emoción y regulación emocional.
	4.5 Vocación de las docentes	Categoría in vivo de la psicóloga: Dedicación, preocupación y amor mostrado por las docentes en la educación remota tanto en el área emocional como la educativa.
	5.1 (In)dependencia y/o retroceso de los niños y niñas	Notoriedad de cambios en comportamientos que ya se daban de manera independiente por parte del

<b>5. Consecuencias en el núcleo familiar a partir de la educación remota</b>	en su proceso de desarrollo y la educación virtual	niño(a) antes de la pandemia, y durante el 2020 estos tuvieron algún tipo de retroceso, tanto en hábitos diarios como en acciones ligadas a la educación. Independencia (o ausencia de) de los niños(as) hacia sus padres para la realización de actividades
	5.2 Convivencia entre los distintos miembros de la familia	Cambios y perspectivas sobre la convivencia con la familia, comunicación, presencia o ausencia de espacios propios, fortalecimiento del vínculo.
	5.3 Distribución de tareas en casa para el acompañamiento de los(as) niños(as)	Contribución y organización de los miembros adultos de la familia (madre, padre u otro) en las necesidades de los(as) hijos durante el período de clases virtuales, cómo ayudaron en este proceso.
	5.4 Agotamiento físico y mental de las familias debido a la carga de responsabilidades	Expresión de agotamiento debido a los cambios que trajo la pandemia, y la inclusión de nuevas responsabilidades en relación a su nuevo rol de educadores en casa.
	5.5 Búsqueda de ayuda profesional externa	Búsqueda por parte de las familias de apoyo externo a la institución educativa para el desarrollo y salud de sus hijos (as) durante la pandemia.
<b>6. Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota</b>	6.1 Importancia del conocimiento para promover la regulación emocional en niños(as)	Reflexiones tanto de familias como docentes acerca de la importancia de tener el conocimiento y aprender cómo se puede promover el desarrollo de la regulación emocional de la niñez.
	6.2 Relevancia de espacios de escucha y validación emocional de la experiencia como familia en relación a la pandemia y la	Comentarios realizados por la familia en relación a la necesidad de espacios de escucha y expresión de la experiencia de la pandemia y la educación virtual con otras familias.

	educación remota	
	6.3 Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de los niños y niñas	Reflexiones que se mencionaron en relación a que no conocían cómo se llevaban a cabo las clases y/o el nivel en el que se encontraban sus hijos(as) en relación al proceso educativo y en comparación a otros niños(as).
	6.4 Responsabilidad y papel de las familias dentro del proceso educativo	Reflexiones acerca de la importancia que tuvo la familia y los nuevos roles que debieron de asumir ante la educación virtual.
	6.5 Rol de la institución educativa en el desarrollo de la niñez	Reflexiones sobre la importancia que tiene la institución educativa en la enseñanza de límites, rutinas, valores, entre otros, a la niñez.
	6.6 Papel de la psicología educativa durante la pandemia	Reflexiones sobre la importancia de la psicología educativa y su abordaje con docentes, familias y niños(as) durante la pandemia.
<b>7. Perspectiva de la pandemia</b>	7.1 Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia	Cómo se introdujo y se abordó el tema de la pandemia en casa, su adaptación a esta, y su perspectiva en relación a la adaptación de sus hijos(as) a la pandemia.
	7.2 Manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes	Cómo abordaron el tema de la pandemia dentro del período de clases virtuales, su adaptación a esta, y su perspectiva en relación a la adaptación de los y las estudiantes a la pandemia.
	8.1 Cambios en otras rutinas cotidianas	Cambios que se realizaron en otras actividades como la hora del baño, actividades de convivencia familiar como las comidas, u otros.

<b>8. Cambios en las rutinas del niño(a)</b>	8.2 Cambios en la rutina de sueño	Cambios en los horarios de sueño, interferencias en las horas de sueño o dificultad para conciliar el sueño.
	8.3 Cambios en la alimentación	Aumento o disminución en la ingesta de ciertos alimentos, así como cambios en tiempos de comida.

Mediante el segmento de citas identificadas durante el análisis de las fuentes de información, y respaldándose en la revisión teórica sobre el tema, se exponen los siguientes factores de riesgo y protectores en el desarrollo de la regulación emocional de la niñez, así como las consecuencias identificadas que afectaron este desarrollo. Esta información es presentada según las familias y categorías de análisis que fueron identificadas. Se consideraron como factores protectores aquellos elementos dentro de la familia, el contexto y el desarrollo que procuren un mejor desarrollo de la autorregulación emocional (González-Arratia et al., 2012; UNICEF, 2021). Como factores de riesgo, fueron seleccionadas aquellas características que generan que se disminuya o se pierdan las condiciones adecuadas para el desarrollo, aumentando así la probabilidad de experimentar problemas emocionales, y a nivel de salud en general (UNICEF, 2021).

Posteriormente, se ofrece un análisis de la frecuencia de aparición de las temáticas, lo que permitió identificar cuáles categorías se mostraron más fundamentadas en este estudio.

**Factores protectores y de riesgo identificados por familia de análisis:**

Como se mostró anteriormente, se identificaron 8 familias con 39 categorías de análisis en total. A continuación se detalla, a lo interno de cada familia de análisis, las categorías en las que se agrupó la información. Dentro de las categorías se exponen los factores protectores, los factores

de riesgo y las consecuencias identificadas, aportando algunas de las características con las que se asocian y extractos de relatos que permiten ejemplificar cómo fue la vivencia.

## **1. Educación Remota en el contexto de pandemia**

### **1.1 Categoría: Constante comunicación y colaboración entre personal docente y familias (categoría)**

#### **Factores protectores (FP)**

- *F.P. 1: Apoyo y comunicación constante por parte de la institución educativa a las familias*

Algunas madres reportaron recibir apoyo de la institución educativa durante este tiempo, mencionando que, a pesar de que como institución había elementos que podrían mejorarse, consideraban que las docentes fueron muy comprometidas, entregadas y comprensivas. Por su parte, las docentes indicaron que el trabajo con las familias fue constante, ya que la virtualidad al complicar las clases, requerían que tanto las familias como los niños(as) entendieran las reglas de la clase y se acoplaran a eso, en lo cual se tuvo que insistir a las familias. Se mencionó que hubo trabajo de acompañamiento a los (as) estudiantes durante las clases virtuales, tanto en la parte académica como emocional, ya que era algo que les preocupaba a los padres al no saber cómo apoyarlos adecuadamente, lo cual a su vez les generaba frustración a ellos como familia. Se indica que en algunos casos el apoyo tuvo que ser individual. Uno de los recursos mencionados fue la “Escuelas para Padres”, aunque se indica que no todas las familias participaron. Se comentó que en ocasiones citaban a las familias cuando notaban que les llamaban la atención a los niños(as) de manera inadecuada durante la virtualidad. Sin embargo, se mencionó que como escuela tenían límites en cuanto a lo que podían decirles a los padres. También se expresó que las familias estuvieron en constante comunicación cuando requerían colaboración de las docentes para que les

pusieran más atención o atendieran un poco más a algún niño(a) en particular, y de igual manera si las docentes ocupaban el apoyo de las familias. El recurso de WhatsApp o Zoom fue mencionado como herramienta de comunicación, por ejemplo, en casos en que el niño o niña se desconectaba porque se sentía mal. Se mencionó que después de cada clase, si había alguna situación, las docentes les escribían a las familias, ya sea para hacerles saber lo que se observó como para brindarle herramientas de cómo apoyarlos. Se mencionó que en ocasiones la colaboración era para motivar a sus estudiantes. Una de las informantes mencionó que *“aparte de que les mandaba también unos correos a los papás entonces yo les decía bueno para que le muestren a los chicos que se ganaron medalla o que se ganaron esta estrellita, y entonces eso me ayudó mucho también.”* (D2, 12 de octubre del 2021).

Se reportó que las docentes también se comunicaban con las familias para agradecerles cuando brindaban su apoyo durante las clases, no solamente a las madres y/o padres si no también otros adultos de la familia que colaboraban en el proceso como las abuelitas. Algunas familias mencionaron que daban recomendaciones o *“feedbacks”*, que fueron atendidas, por ejemplo, situaciones disminuir el tamaño del grupo para brindar un seguimiento más personalizado..

Se resaltó que, gracias al trabajo en equipo entre la familia y la institución educativa, se permitió que los y las estudiantes pudieran adaptarse bien a la virtualidad. Como mencionó una de las participantes, *“el apoyo familiar y el buen manejo de la escuela también. Siento que fue como que ellos salieron a flote en esta virtualidad gracias al apoyo en conjunto, fue como un trabajo en equipo.”* (PPI, 1 de diciembre del 2021).

- *F.P. 2: Involucramiento parental en la educación remota*

Se comentó que, de manera general, había familias que colaboraban mucho y se sentían muy acompañadas por la institución. Se destacó que el trabajo en equipo que hubo entre institución

y familia fue una gran experiencia que permitió involucrar a las familias dentro de las clases. Como expresó una de las participantes:

*“Pero fue un trabajo muy bonito porque fue un trabajo en equipo, abrimos también las puertas de las casas, conocer a toda la familia, verdad, esa experiencia nunca la habíamos tenido, uno lo dejan aquí en la escuela y uno ya se va, verdad y ellos diay conocíamos hasta las mascotas verdad en la casa, los chiquillos muy contentos. Ya empezamos a hacer como un poquito más de amistad con los mismos familiares y todo, solicitarle “papitos nos ayudan con tal y tal cosa”, entonces más bien involucrar a los padres de familia dentro de las clases fue muy exitoso porque los niños de preescolar necesitan que un adulto los apoye verdad”. (PA2, 1 de octubre del 2021).*

## 1.2 Categoría: Proceso de formación educativa en casa

- *F.P 3: Familias involucradas en el proceso educativo*

Tal y como era de esperarse desde la llegada de las clases virtuales, los hogares tomaron una nueva posición en el proceso de enseñanza, adaptando este espacio como un aula, y los padres de familia al mismo tiempo debieron ajustarse a un mayor acompañamiento hacia sus hijos e hijas.

Los resultados obtenidos a través de la participación de las educadoras, indicaron que en general los padres de familia en casa se mostraron anuentes a colaborar con las actividades que ellas les enviaban, ya que en algunas ocasiones demandaban bastante tiempo extra clase, e incluso a nivel institucional les hicieron una devolución de los materiales que se tenía en las clases, y así colaborar aún más para que los grupos de estudiantes tuviesen esto al alcance.

Además, las madres explicaron que, a pesar de sus otras responsabilidades, lograban dejar todos los materiales impresos y en orden para facilitar su uso durante las clases a sus hijos(as).

### 1.3 Categoría: Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota

- *FP. 4: Adaptación de las docentes a la metodología en la educación remota*

Con respecto a la metodología que se debió iniciar e implementar en el año 2020, las maestras tuvieron la tarea de prepararse en una línea de educación 100% virtualizada, buscar las herramientas óptimas para llevar las clases y que estas tuvieran la menor cantidad de repercusiones negativas en el aprendizaje de sus estudiantes, aprender a utilizar plataformas en línea, etc. En primera instancia se habían situado más que todo en presentaciones tipo “*powerpoint*”, las cuales no estaban siendo atractivas, y los grupos de estudiantes perdían la atención con mayor facilidad, y se levantaban e iban a otro espacio de la casa, esto generó que se tuviese que hacer una revisión sobre su planeamiento e introducir actividades lúdicas, en las cuales incluso los padres debieron involucrarse. Una de las maestras comentó que el actualizarse en esas herramientas involucró trabajar en equipo, tal y como lo explicó en su entrevista:

*“me acuerdo que nosotras hasta en semana santa reunidas para saber cómo se utilizaba Zoom porque nunca en la vida, verdad, habíamos utilizado Zoom. Empezamos con Teams, después Zoom, después nos habíamos cambiado, pasamos un montón de veces verdad, de parte del colegio se nos brindaron otras herramientas pero para nosotros en preescolar era muy difícil utilizar otras herramientas porque no veíamos a los chicos entonces verdad era solo lo que nosotras presentáramos, y nosotros si necesitábamos, diay, proyectar más*

*canciones, videos, y esa interacción de estarlos viendo a ellos verdad, porque no sabíamos cómo se estaban comportando verdad, o si preguntaban algo, entonces si solicitamos, verdad, utilizar el Zoom y, diay, al principio fue jugarlosla porque digamos a mí me gusta, yo soy mucho de manualidades, me gusta mucho esa parte de hacer manualidades con los chicos, y diay tal vez les solicitaba un material y pero diay resulta que todos los bazares estaban cerrados, los papás no tenían muchas cosas en casa, entonces fue como ingeniármela y que utilizáramos materiales reciclados verdad”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

Otro de los cambios que se dio, fue sugerido por parte de los padres de familia con el fin de tener un mejor control y atención sobre el grupo de estudiantes, por tanto, se recomendó minimizar la cantidad de integrantes, ya que virtualmente no se percibía un buen orden de las clases. Una de las maestras expuso:

*“en el momento eran grupos grandes virtuales, entonces ellos dieron la recomendación de si lo podíamos hacer pequeño, se dividieron los grupos y se trabajó mejor, como más personalizado, entonces los chicos estaban trabajando mejor porque tanto juntos, verdad y todos hablando y el montón de cámaras, la calidad educativa no era la misma, entonces ya ellos lograron comprender un poquito más, el estar con poquitos se trabaja mejor. Y luego bueno en algún momento con niños con dificultad si se les daba tutorías aparte, entonces se citaban a uno, dos chicos a tal hora”. (PA2, 1 de octubre del 2021).*

#### 1.4 Categoría: Percepción de las docentes y familias sobre la adaptación de los(as) estudiantes a la educación remota

- *FP. 5: Ajuste y flexibilidad del currículum escolar para el bienestar estudiantil*

A pesar de las carreras de ese momento, las maestras concordaron en que lograron mantener sintonía en este proceso, lo cual consideraron que les permitió finalizar el año con éxito, y sobre todo a reflexionar en que los cambios ameritaban prestarle atención no solo a los aspectos académicos, sino también a esa incomodidad de estar detrás de una pantalla, y a la emocionalidad del alumnado. De esta manera varias participantes consideraron que el estudiantado logró buenos resultados al finalizar el año. Como cierre de los aportes de las maestra y personal administrativo se obtuvo:

*“bueno yo siempre he dicho que si a mí me hubieran preguntado antes que si esto se hubiera logrado en preescolar, verdad, la virtualidad con ellos, yo hubiera dicho que no, porque a mí me parecía imposible tener a los chiquitos sentados frente una computadora tanto rato y al final más bien hasta los papás pidieron que se hiciera el bloque completo de lecciones y ellos lo lograron y respondieron super bien.” (D2, 12 de octubre del 2021).*

Cabe mencionar que se destacó la flexibilidad para realizar actividades, principalmente en kínder, facilitaba la adaptación del estudiantado a las clases virtuales, como se menciona a continuación:

*“obtuve buenos resultados por lo menos con kínder que era con los que se trabajaba un poquito más así con actividades manuales y demás”. (D3, (D3, 20 de octubre del 2021).*

*“siento que la modalidad, las actividades, el programa, colaboraron un poco a este proceso, verdad, ellos fueron super cargas igual, pero no recuerdo como ningún caso tan*

*puntual que fuera así como más severo verdad en cuanto a no querer conectarse, llorar, ese tipo de cosas, igual si hubo que hacer priorización de contenidos”. (D3, 20 de octubre del 2021).*

Por otro lado, las familias participantes resaltaron el arduo trabajo que llevaron a cabo las docentes, una de ellos incluso externalizó su emoción por el hecho de que su hijo aprendió a leer en modalidad virtual:

*“aprendió a leer en la virtualidad y yo dije “¡wow!”, son muy cargas las profesoras porque lo lograron a través de una pantalla, lo hicieron super bien, a él si le gustaba, hacia todas las actividades propuestas, pero no le gustaba detrás de la pantalla, no sé si me logro explicar, la metodología de las docentes le gustaba, el compartir con los compañeros le gustaba, más no le gustaba la virtualidad”. (PP1, 1 de diciembre del 2021).*

### 1.5 Categoría: Acompañamiento del área de psicología y coordinación hacia las docentes

- *FP. 6: Apoyo emocional hacia las docentes*

Las docentes hicieron mención del apoyo que recibieron de parte del área de psicología y coordinación. Con respecto a coordinación específicamente, se mencionó que al ser un colegio católico se enfocaban mucho en brindarles apoyo y espacios para poder estar tranquilas y no estar tan estresadas.

Con respecto al apoyo del área de psicología, se mencionó que una vez al mes se reunían y conversaban con la psicóloga sobre cómo se habían sentido ya que mencionaban que había sido un año muy cargado para ellas. También la psicóloga les brindaba apoyo con los y las estudiantes,

si había casos específicos que ocuparan el aporte de la psicóloga, así como brindando otras recomendaciones.

Desde el área de psicología también se confirmó lo mencionado por las docentes sobre las reuniones semanales para el trabajo con los y las estudiantes y así poder brindar recomendaciones o incluso realizar actividades con el grupo.

- *FP. 7: Apoyo en la adaptación de la educación remota*

Se mencionó que en ocasiones la coordinadora se metía a las clases virtuales para poder acompañar tanto a las docentes como a las familias, y así poder observar a los y las estudiantes. Había reuniones constantes, así como trabajo en equipo para discutir sobre aspectos de mejora, y aprender sobre las herramientas virtuales que utilizarían, y la metodología, para que las docentes pudieran trabajar de la misma forma.

#### 1.6 Categoría: Establecimiento de límites

- *FP. 8: Límites en la crianza*

Una de las participantes expresó que sus hijos desde pequeños han sido criados con un régimen de límites y rutinas, lo cual ya tienen interiorizado y considera que eso permitió que los límites durante esta etapa de la pandemia y la educación remota no se les dificultara. Como menciona: *“como ellos están tan criados en la línea del manejo de límites, claros, límites cortos, concisos, se cumplen, verdad, yo pienso que la rutina y los límites generan estabilidad emocional, entonces ellos, como la frustración es como lo que más le cuesta a él manejarlo, pero no creo que se haya aumentado en la pandemia, tal vez no.”* (PPI, 1 de diciembre del 2021).

Se mencionó también que a través del diálogo y la negociación manejaban los límites con sus hijos(as). que manejaba los límites.

## 1.7 Categoría: Acompañamiento del área de psicología hacia las familias y niños(as)

- *FP. 9: Apoyo institucional a las familias*

En cuanto al acompañamiento con las familias, se mencionó que se dio principalmente por medio de redes sociales y a través de las docentes con recomendaciones puntuales. Específicamente, *“las redes del colegio estuvieron llenas todo el año de recursos de ¿Cómo hago para que mi hijo estudie? ¿Cómo hago para que tenga una rutina? ¿Cómo hago para acompañar la educación virtual?” (PPAI, 28 de septiembre del 2021)*, También, se trató temas como *“tenemos que cuidarnos, respetar los espacios, tenemos que acompañar a los chicos”*. Sin embargo, la posibilidad de que las familias solicitaran atención individualizada tanto con la psicóloga, coordinadora o docentes estuvo siempre abierta.

Además, se rescató la importancia de la psicóloga educativa en su papel de contener y validar a los padres, tomando en cuenta que nos encontramos en pandemia *“donde todo está al revés”*.

*“la gente no sabía qué hacer, entonces el escuchar a una persona que te diga: ¡Sí lo estás haciendo bien!” o “No, deberías cambiar esto”, pero decírselo puntualmente, ayudaba mucho y el estar diciendo siempre los niños necesitan atención, los chicos necesitan tiempo, estar siempre con este discurso ayudó a la larga a nivel de familias para que dijeran: “Bueno, está bien, dediquemos más tiempo a compartir como familia”, por ejemplo.”(PPAI, 28 de septiembre del 2021)*

Con respecto a las familias, una madre mencionó que no había requerido el apoyo del servicio de psicología ya que consideraba que su hijo(a) se portaba con lo que se esperaba de su

edad, como por ejemplo que en ocasiones apagaba la cámara o giraba en la silla. Por el otro lado una de las participantes mencionó que en su caso si había recibido acompañamiento de la psicóloga para apoyar a su hija después de que la teacher la vio llorar en clases.

### **Factores de riesgo (FR)**

#### 1.1 Categoría: Comunicación y colaboración entre personal docente y familias

- *FR. 1: Comunicación basada en lo académico y no en lo emocional*

También se expresó que se tuvo mucha comunicación, pero en la parte académica y no en lo emocional, de manera que, si el niño o niña no pudo terminar un trabajo en clase, le planteaban a los(as) estudiantes que ellas les explicarían a sus madres para que lo hicieran con ellas, o también la comunicación sobre cuando los(as) niños(as) no iban a poder tener el acompañamiento de las familias durante las clases.

- *FR. 2: Percepción de falta de apoyo por parte de la institución:*

Hubo dos participantes que mencionaron que en ocasiones no sentían que el apoyo de la escuela y la comprensión hacia ellas fuera suficiente al no tomar en cuenta la perspectiva de ellas como familias, ya que mencionaban que no eran profesoras y tenían muchas cosas que hacer además de las clases virtuales. A continuación, se muestra un ejemplo de lo anterior:

*“En mi caso, digamos en específico, yo no siento que la escuela haya dado tanto apoyo, porque inclusive como decía en algún momento la compañera, nosotros en prepa tuvimos que hacer dos revoluciones ahí para que nos cambiaran, como se estaba trabajando porque los papás no nos sentíamos satisfechos, y en la primera carta que se mandó nos mandaron a decir casi: como un gracias, pero no gracias, y como los papás no nos*

*quedamos con el no gracias, solicitamos reunión con la directora y demás y vimos cambios y se aplicaron cambios. Entonces, digamos, en ese sentido yo no puedo decir que la escuela haya sido el mejor apoyo. Sin embargo, ya desde mi experiencia personal, mi sorpresa fue que donde yo empecé a mandar trabajos, donde yo empecé a mandarles, en un principio era todo por correo porque todavía no estaba el acervo y la otra plataforma que se tenía antes, no daba la opción, entonces todo era a los correos de las teacher, entonces yo empecé a mandar: Teacher es que yo veo que mi hija no sabe hacer tal cosa, mi sorpresa fue que realmente sí tuve apoyo de las docentes, o sea, ya me dirigieron directamente a la teacher, y sobre todo con la de inglés donde mi hija estaba más desfasada sí recibí apoyo, yo le mandaba videos a la teacher, entonces tuvimos una relación muy muy cercana, pero siento que fue como, digamos, como que porque la busqué, porque yo realmente pedí ayuda, auxilio, no lo estamos logrando. Pero no tanto porque la escuela haya estado abierta.” (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

- *FR. 3: Falta de involucramiento y colaboración parental en la educación remota*

Se comentó también que había familias que no colaboraban mucho y/o que no se sentían muy acompañadas por la institución, En relación a esto, se compartió que la colaboración en ocasiones fue difícil, puesto que las familias eran exigentes y no todas pensaban y solicitaban lo mismo y lo cual resultó complicado para encontrar el equilibrio y llegar a acuerdos comunes.

## 1.2 Categoría: Proceso de formación educativa en casa

- *FR. 4: Ausencia de cuidadores principales en la casa*

A pesar de lo mencionado anteriormente, las maestras comentaron haber topado con padres de familia un tanto ausentes, y esto generaba cierta inestabilidad en las clases ya que ellas no podían acceder más allá de la pantalla, y en algún momento de frustración por no poder lograr algún trabajo, tampoco había algún miembro de la casa que pudiese atender a esta necesidad.

- *FR. 5: Limitación en los espacios adecuados y materiales necesarios para la educación en casa*

En conjunto algunos de esos padres con cierta frecuencia olvidaban dejar los materiales listos para ciertas clases, y en ese momento ellas también debían resolver rápidamente para evitar que aquellos(as) estudiantes se quedaran sin poder trabajar. Para profundizar esta idea, se tienen las siguientes experiencias:

*“y poder lidiar con todo eso de: “Ay es que no tenía tinta, la impresora no servía, es que se me olvidó”, entonces los chicos tenían la mitad de los materiales que tenían que tener, recuerdo una mamá que decía: “Es que estamos en pandemia, todo lo cierran temprano” , sí, pero las guías se enviaban a inicio de mes, no era que se enviaban el fin de semana anterior, habían excusas y esto no era responsabilidad de los niños y niñas, entonces eso lo complicaba” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Otro tema importante fue el hecho de acoplar un espacio donde se pudiesen llevar las clases, ya que algunas familiares reportaron que en casa había más de un hijo e hija que debía conectarse a clases, lo cual demandó varias urgencias, primero el hecho de poder conectar a más de un(a) estudiante al mismo tiempo, y contar con más de una computadora en casa, cuando quizás

en la mayoría de los hogares solo había una, y era justo la que utilizaba alguno de los padres para trabajar. Además de eso, se identificaron otros factores como problemas de conexión al internet, así como distractores por el hecho de estar en casa, los familiares en ocasiones compartían el mismo espacio, emitían ruido, se ponían a conversar con su hijo(as), o en media clase se levantaban y se iban por sus juguetes, la mascota, etc. Otras situaciones agregadas por las educadoras fueron las siguientes:

*“o que se había ido la luz en mi casa o “teacher porque llegué tarde porque mis papás me estaban pasando de casa porque no tenían quien me cuidara”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“entonces ¿cuántos niños y niñas de 4 y 5 años tienen su propia computadora?, ninguno, o al menos en nuestro caso ninguno, y también si tienen hermanos entonces si en la casa hay dos computadoras, pero son 3 hijos entonces no tengo otra computadora, entonces lo conecto a veces desde el celular o desde la Tablet, entonces ya se perdía la conexión, tal vez la conexión no era estable, o si tenían que abrir una aplicación distinta no funcionaba en este dispositivo, se cansaban de estar sentados frente a la pantalla” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Las familias agregaron que además de lo anterior, en las casas demandó un gran esfuerzo para cumplir con ese año escolar, parte de sus principales reflexiones fue la edad de sus hijos(as), ya que requirieron de mucho acompañamiento para llevar a cabo los trabajos virtuales, además en casa el hecho de adaptar espacios para las clases no fue el único cambio principal, ya que se conversó sobre el impacto económico para invertir en una mejor calidad en la “red de internet”, o comprar dispositivos electrónicos.

La creación de espacios favorables para recibir las clases virtuales también fue un factor importante a tomar en cuenta, ya que mencionaban que debían de acondicionar lo más que se pudiera su hogar, el cual no era el lugar usual donde la niñez estudiaba.

*“pero sí costó mucho y costó que estaba en la casa, o sea este es su lugar de descanso, su lugar para jugar, tratamos si de acondicionar que tuviera su mesa, su silla aptas o sea que el espacio donde tenía las clases era solo el espacio para las clases, para que no fuera eso como diay estoy en mi casa pero también estoy como en las clases, ya donde vi que la cosa se extendió trate de tenerle por ejemplo ciertas cosas que a nivel de preescolar les facilitan también el aprendizaje, como por ejemplo un calendario, imágenes con los climas, como para que lo sintiera más como que estaba en clase y aprendiendo (...) (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

*“Tuvimos que idear muchas cosas, por ejemplo, un espacio de la casa que era una sala de televisión la quitamos y la transformamos como en una escuelita chiquitita, para estar él y yo, mi escritorio, mi oficina para yo ir trabajando y él en las clases, y a veces di yo en reuniones (...)” (PGF5, 22 de noviembre del 2021).*

- *FR. 6: Dificultad en el ajuste de horarios laborales de las personas cuidadoras para el acompañamiento de las clases virtuales*

Uno de sus principales apuros fue el hecho de ajustar los horarios del trabajo con los horarios de las clases, lo cual les resultaba bastante demandante estar en una reunión y al mismo tiempo cumpliendo con tener materiales listos, escuchar instrucciones de la docente para poder ayudar, resolver algún problema específico de ese momento como la frustración de no poder realizar un trabajo tal y como la educadora lo indicó. Una de las madres en el grupo focal compartió

parte de su experiencia justo en uno de esos momentos en los que debía estar atenta a ambos escenarios:

*“ah bueno y tras de eso yo acondicioné una parte, estaba mi escritorio y a la par puse el escritorio de ella para yo estar en todas y ya después yo dije “no puedo”, o sea los chiquitos cantando a todo volumen y yo tratando de estar en una reunión, no pude, más bien fue como “no, no, váyase usted al comedor y yo me quedo a donde yo estoy”, ya después si nos acomodamos un poco diferente, es que como ustedes decían fue un proceso para todos, para las escuelas y los profesores también, ya después agarramos este ritmo de que me mandan las guías cada 15 días”. (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

*“(…) y como decían ellas “mamá tijeras, mamá la hoja, mamá que las temperas, no puedo abrir la goma”, y entonces tenemos que, di yo que estoy aquí, bueno con mi mamá, partirnos verdad, “mamita ayúdeme porque yo tengo reunión”, y a veces es como frustrante ver que estamos en reunión yo en mi trabajo y verlo a él ahí, verdad, entonces fue todo un proceso” (PGF5, 22 de noviembre del 2021).*

- *FR. 7: Sobrecarga del rol de las madres en pandemia*

Además por el hecho de llevar todo este proceso en casa, las madres principalmente asumieron este rol como “maestra”, mientras que en épocas pasadas daban acompañamiento para repasar ciertos temas en las tardes, pues en general el grupo estudiantil venía de una jornada educativa extensa, en cambio la pandemia ahora les exigía pasar todo un día en un constante proceso de enseñanza, buscando formas sobre cómo hacer para que su hijo(a) entienda la materia, algunas expusieron parte de lo que se vivió en sus casas:

*“nos sentamos a veces yo soy la teacher, a veces ella es la teacher mía, verdad, como que lo hacemos así muy de jugar y ahí vamos. Aprendió a leer muy rápido, nadie pensó que íbamos a durar todo el año verdad, entonces cuando a ellos los mandaron, ellos estaban empezando a aprender cómo sonaba la “m”, cómo sonaba la “s”, ya ellos sabían las vocales, entonces en mi casa en el comedor yo tengo ahí un montón de cosas pegadas, como que yo digo diay si ella se sienta ni si quiera que se tenga que sentar a estudiar, con que ella llegue a jugar o a comer, va a estar viendo esas tarjetitas que le pegué ahí de colores”. (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

*“siento yo que también la experiencia de ser profesora me ayudó un poco como a brindarle a ella esas herramientas, pero sí, lo complicado de estar en la casa y lo complicado es que estoy con mamá, o sea mamá podrá saber la materia pero no es la teacher, verdad, entonces lo que dice teacher es la santa palabra”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

*“entonces yo siento que también como el proceso de que ellos entendieran que no soy teacher, no estoy con ella sentada de 7:30 a 2 de la tarde, son ratitos en la tarde que tengo que ver cómo hago para sacar eso y unas cosas super elaboradas, verdad, eso yo siento que también afectó mucho”. (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

Con ello ligaron también las responsabilidades de la casa, pues no solo se trató de su trabajo y la escuela, sino también el ser mamá, y esposa, roles que no dejaban de lado con tal de salir adelante, pero que sí resultó agotador involucrarse en todo al mismo tiempo.

### 1.3 Categoría: Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota

- *FR. 8: Dificultades por parte de las docentes en el manejo de las clases virtuales*

Las docentes coincidieron que la educación a distancia no les permitía tener tanto control de sus clases, y la parte conductual del estudiantado era difícil de manejar bajo esas condiciones, y eso les restaba tiempo de las clases en lo que tenían que estar llamando a cada estudiante para que pusiera atención o se reintegrara a la clase, y/o sus limitaciones al no poder ayudar demás a quienes presentaban dificultades específicas, en solución a ello una de las participantes del sector administrativo comentó que al estudiantado que tenía alguna dificultad se les brindaba un espacio de tutorías.

A pesar de los constantes esfuerzos de toda la institución en general, fue inevitable el hecho de que no surgieran quejas sobre cómo se estaba dando el proceso de educación remota, pues algunos padres alegaban que se pasaba solicitando materiales a los cuales no tenían acceso porque los comercios se encontraban cerrados, y como solución entonces las educadoras plantearon trabajar con materiales reciclados. Por otro lado, había queja por las guías que tenían que imprimir y que deseaban que se usaran más los libros que habían comprado, por lo que la metodología no estaba cumpliendo las expectativas de todos los padres de familia, y recibieron comentarios como los siguientes:

*“Algunas familias sí, y otras pues no, era más el reclamo constante, y las profes lo pueden decir, el reclamo constante de: “es que no me gusta que el colegio esté haciendo esto de esta manera”. O sea, no era como que decían tengo una propuesta para esto, era como: “Es que yo quiero que reciban clases todo el día completo”, pero claro era una mamá contra otros diez que decían: ¡No, mi hijo no aguanta más de media hora! Entonces si*

*hubo dificultades en la comunicación, porque a como habían familias que se sentían super acompañadas, habían otras que decían: ¡Yo siento que el colegio lo está haciendo mal!”. (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

#### 1.4 Categoría: Percepción de las docentes y familias sobre la adaptación de los(as) estudiantes a la educación remota

- *FR. 9: Dificultad en la adaptación de una metodología virtual para el aprendizaje de niños de preescolar*

La adaptación de la población estudiantil también fue un tema controversial, pues no se estaba acostumbrado a ello, y de un pronto a otro debió movilizarse toda la idea de ir a clases presenciales, incluso para los estudiantes de primer ingreso no tuvieron esta experiencia como tal, así mismo lo destacó una de las educadoras:

*“pero para muchos era su primera experiencia entonces fue solo un mes que estuvimos presencial, entonces ni siquiera se había podido terminar de adaptar a lo que era el kínder, entonces empezar en la virtualidad para ellos fue muy complicado. ¿Por qué?, bueno porque cuando ellos ya tienen un proceso saben muchos de las dinámicas del aula, de clases, y di con ellos no fue así, entonces con ellos era empezar de cero desde lo virtual hasta en lo que es un sistema educativo, son niños pequeños, ellos en ese momento tenían cuatro años, algunos estaban cumpliendo cinco, entonces estar sentados con la computadoras les afectaba mucho”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

Una de las participantes del personal administrativo mencionaba que la dificultad para adaptarse a las clases virtuales era muy evidente, tal y como se demuestra en el siguiente aporte:

*“Demasiada inquietud, les costaba demasiado poder estar sentados, y o sea las clases eran de media hora, y era “¡A ver mi amor vamos a sentarnos y vamos a sacar el libro y el lápiz rojo!”. Entonces se movían por todo el cuarto buscando el libro o el lápiz, o se les caía todo y lo volvían a juntar, entonces como esa capacidad de atención, que para esta edad por lo general son un poco más amplios, no estaban simplemente, y se les notaba esa necesidad de: “¿Cuánto falta Teacher?”, “¿Y ya vamos a ir al recreo?”, “¿Ya vamos a comer?”, “¡Es que yo tengo mucha hambre!”, era como esta cuestión de necesito hablar, necesito que me escuchen, necesito moverme, salir, jugar, y como no tenían, entonces lo manifestaban muchísimo en las clases y era muy evidente.” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Junto a lo anterior se marcó que esta afectación no se situaba solamente en la parte académica, pues esta ruptura en el sistema educativo desde casa comprometía varios elementos de los que ya se han comentado anteriormente, pero que a pesar de todo la pandemia pudo haber ayudado en ciertos casos. Una de las docentes expuso un párrafo que incluye la polaridad entre lo positivo y negativo de las clases virtuales:

*“porque es muy diferente en el aula donde comparten, juegan, comen, y di ellos ahí estaban como muy solitos, con el micrófono apagado, entonces se sentían muy solitos. Sí hubo un chico que más bien le favoreció mucho, el lloró todo el mes que entramos y la virtualidad le sirvió un montón para conocer a sus compañeros con sus papás a la par, ya que sintió mucha seguridad, y para este año que regresamos fue súper positivo porque venía contento, súper feliz, ya conocías a las teachers y a sus compañeros”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

*“o sea teníamos un chico que era terrible con sus compañeros, y la virtualidad al estar solito a él, le favoreció el hecho de intentar estar solito, y porque la mamá lo tenía ahí y todo con el hecho de respetar, pero igual a otros que más bien eran muy calmaditos acá tal vez, entonces se levantaban, y muchos que extrañaban el hermano, el perrito, que esto y el otro, entonces se levanta y se sienta, y di se fue, entonces nosotras llamándolo, entonces todo eso fue muy difícil”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

Las mamás también batallaron con la frustración, el aburrimiento, la resistencia y la capacidad atencional de sus hijos e hijas, pero a pesar de las constantes dudas de si se iba a lograr terminar ese primer año escolar en el contexto de pandemia, reconocieron el potencial que sacaron a la luz para lograr aprender a distancia, pues de ambas partes consideraban que el momento les obligaba a cumplir con las clases que no estaban “agradando”, y que habían días en los cuales todo fluía mejor que en otros donde ya no se querían volver a conectar. De hecho, una de las madres indicó:

*“La pandemia me dejó con él, mucho aprendizaje, verdad. Primero veo que es una personita llena de virtudes y muy campeona, porque a pesar de todas las limitaciones de falta de contacto con sus compañeritos, falta de contacto con sus profesores y todo, pues salió avante y lo logramos, y fue un esfuerzo y de esfuerzo familia importantes”. (PPI, 1 de diciembre).*

*“pero también era frustrante porque, aparte de que no le gustaba como las clases virtuales, no era lo que él quería, no le gustaba, él quería participar, y en la Tablet, y todos, verdad, no es lo mismo que estar en la escuela, entonces trabajamos por las tardes*

*que pintar, que recortar, que trazos, que todas esas cosas, entonces para él era hasta cansado y llegó ser hasta cierto punto aburrido”. (PGF5, 22 de noviembre del 2021).*

### 1.6 Categoría: Establecimiento de límites

- *FR. 10: Cambio en el establecimiento de límites dentro del contexto educativo remoto en comparación a la presencialidad*

Con respecto a las docentes, se mencionó que al inicio fue difícil establecer los límites, ya que con la virtualidad estos límites eran diferentes a los que podían tener en la presencialidad como por ejemplo mantener el micrófono apagado, no comer durante clases, mantener la cámara encendida, o mantenerse sentados ya que, al estar en un ambiente diferente, específicamente en la casa, se levantaban constantemente. También se expresaba que al estar en sus casas provocaba que ellos(as) no siempre cumplieran las reglas *“porque entonces por ejemplo en un inicio querían desayunar mientras estaban en clase, o querían tener sus peluches, o querían tener una cobija, o traían los juguetes, o traían a la mascota, verdad, ¿por qué?, porque estoy en mi casa entonces yo puedo hacer lo que yo quiera”*. (PA1, 28 de septiembre del 2021).

Además, se mencionó que en la virtualidad fue más complicado encontrar medios para apoyar el cumplimiento de límites, ya que en la presencialidad sí podía aplicar gran cantidad de modificadores. De igual manera, se hizo referencia a que el tener a los padres de familia junto a los niños y niñas pudo haber contribuido en ocasiones a que los(as) estudiantes “desafiaran” la autoridad de las docentes. Como explica a continuación *“En ocasiones se veía, a pesar de que ya sabían cuál era la forma de trabajar, qué materiales usábamos, por ejemplo nosotras usamos las mayúsculas con rojo, los puntos con azules, de repente empezaban como a probar un poco ahí la*

*autoridad, “¿teacher puedo utilizar las mayúsculas con verde y el punto con rojo?”, por decirles algo, porque estaban los papás ahí a la par”. (D3, 20 de octubre del 2021).*

La dificultad en el establecimiento y cumplimiento de límites fue difícil en ocasiones y causaba retrasos en las clases, especialmente al inicio que el estudiantado no conocía las reglas. Para esto, se utilizaron juegos u otras actividades para enseñar las reglas y que de esa manera los(as) estudiantes fueran internalizándolas de manera más sencilla.

Por el contrario, otras participantes mencionaron que, a pesar de que había que recordar las reglas, no fue difícil de cumplir para los niños y niñas y que estos últimos fueron muy respetuosos(as) con ellas.

Una de las participantes del personal educativo comentaba que el establecimiento de límites en el hogar se veía reflejado durante las clases, por lo cual era muy importante la manera en que se manejara este tema en las familias.

*“Entonces tenemos niños y niñas que en casa se resuelve: “Ay tome”, “ay venga”, “¿Quiere comer esto?” Y es algo que vemos en las cosas más sencillas el limpiarse solos, el comer con una cuchara no con la mano, el tener que lavarme las manos constantemente. Hay un niño en kínder que me dice: “¡Es que me da pereza usar jabón porque duro mucho quitándomelo!” Y yo, “pues que pena porque tenés que usar jabón”, entonces claro yo me imagino que en la casa él dice no quiero usar jabón, entonces no usa, y los límites no se establecen de manera adecuada no solo para la parte emocional sino para todo”. (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

### 1.7 Categoría: Acompañamiento del área de psicología hacia las familias y niños(as)

- *FR 11: Falta de conocimiento de las docentes para brindar apoyo emocional a sus estudiantes*

Por parte del personal docente, se mencionó que el soporte emocional fue difícil debido a la virtualidad, ya que no se contaban con técnicas o herramientas para brindar este apoyo, sin embargo, la psicóloga de la institución contribuyó mucho en el acompañamiento emocional a las familias y realizaba intervenciones al estudiantado tanto grupales como individuales. Se explicó que estas intervenciones se realizaron mayormente en estudiantes de preparatoria, ya que lloraban antes de algunas clases y se comentaba que tenían miedo a estas clases ya que pensaban que no podían y que todo era muy difícil. Además, se menciona que en algunos casos la pandemia coincidió con procesos de divorcio, lo cual complicó la situación. En relación a esto, se comentó que había casos donde sabían que el niño o la niña tenía problemas en la casa, y que ir a la escuela “*era su escape*” y ya no podía ir.

Se hizo referencia a que hubo intervenciones que tal vez no hubiesen pasado si las clases fueran presenciales porque las docentes hubiesen “estado ahí encima corrigiendo”.

### 1.8 Categoría: Agotamiento físico y mental de las docentes debido a la carga de responsabilidades

- *FR. 12: Agotamiento docente durante la educación remota*

Las docentes también reportaron haber tenido consecuencias a nivel emocional y físico debido a la recarga de trabajo, impotencia, o por las mismas emociones que generó vivir la pandemia. Varias participantes mencionaron que el horario de trabajo había tenido que extenderse pues la cantidad de trabajo que debían de hacer era mucha, por lo que se sentían cansadas y eso

podría influir en su disposición para manejar alguna situación en las clases. A continuación, se muestran dos citas como ejemplo de lo mencionado anteriormente:

*“porque para ellas fue muy difícil, imagínense que sí lo fue para las familias, imagínense la frustración de las docentes, además de que también vivían esta situación en sus casas, y pues muchas son mamás entonces tenían que dividirse” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

*“habían momentos donde ellas apagaban las cámaras y tal vez lloraban por el cansancio” (PA2, 1 de octubre del 2021).*

## **2. Regulación emocional en los niños y niñas**

### **Factores protectores (FP)**

#### **2.3 Categoría: Espacios de socialización entre pares**

- *FP. 1: Uso de la tecnología como medio de socialización entre pares*

A pesar de la distancia, una de las familias compartió que su hija jugaba con una compañera a través de la Tablet, ambas elegían el juego de ese día, se enseñaban los juguetes y colocaban el dispositivo en un punto donde pudieran verse mientras hablaban, jugaban y se movilizaban en sus espacios, a pesar de que ambas niñas buscaban cómo mantener esta dinámica, la madre que expresó esta información resaltó que era una estrategia que no sustituía la presencialidad, pero que de alguna forma solventaba esa necesidad de compartir.

- *FP. 2: Reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas*

De manera general en la actividad desarrollada con los grupos de estudiantes, se les preguntó por cada emoción y el color que cada una llevaba según el material audiovisual, y en general reconocieron cada una de ellas, además de que algunos(as) ya estaban familiarizados con el personaje del “*Monstruo de Colores*”. Este reconocimiento de emociones se identifica como un factor protector.

Con respecto a las situaciones planteadas, con el uso de las paletas que se les brindó los(as) niños(as) reconocieron distintas emociones, agregando al mismo tiempo una breve explicación sobre el por qué habían elegido tal emoción, por ejemplo, para la situación: “María perdió su juguete favorito en el parque. ¿Cómo se sentirá María?”, se obtuvieron las siguientes respuestas:

*“La mayoría expresó que se sentirían tristes por perder el juguete, y al mismo tiempo enojados, una de las alumnas mencionó que se enojaría si otra persona se encontrara el juguete, ya que ahora otra persona lo estaría usando en la casa, y ella lo extrañaría y por eso estaría triste”.*

En síntesis, tanto las madres como el personal docente indicaron que, a pesar de las demandas que con llevó ese primer año de pandemia, en cierto momento los(as) niños(as) lograron no solo identificar la emoción que estaban percibiendo en sí mismos(as), sino también el poder comunicarlo a ambos, cuestión que en un inicio había presentado ciertas dificultades.

## **Factores de riesgo (FR)**

### 2.3 Categoría: Espacios de socialización entre pares

- *FR. 1: Interrupción en la socialización de manera presencial con los pares*

La falta de presencialidad fue un factor importante en el primer año de pandemia, en la actividad realizada con los grupos de niños(as), estos(as) expresaron haber experimentado tristeza por no poder ver y jugar con sus pares, ya que solo podían interactuar mediante la computadora, explicaban principalmente que su enojo era por la existencia del coronavirus que les interrumpió ver a sus amistades.

Las familias fueron testigos de la necesidad de que sus hijos e hijas pudieran estar al lado de sus pares, y disfrutar de esa etapa tanto por la edad como para los hijo e hijas que estaban viviendo su primer ingreso a una institución educativa, lo cual le permitiría compartir con sus compañeros(as), pero esto había durado relativamente poco, porque estuvieron tan solo un mes recibiendo clases presenciales. Una de las madres participantes en su entrevista indicó:

*“Sí, digamos, nosotros tratamos como padres, de solventar esa carencia que tuvieron ellos del roce pues con sus, con sus amiguitos, o inclusive con sus familiares fuera del núcleo, con juegos o con cocinemos juntos, con diversas estrategias, pero sí, era complicado porque ellos querían jugar con sus amiguitos y a pesar de que nosotros hicimos todo el esfuerzo por estar ahí con ellos y acompañarlos y todo”. (PPI, 1 de diciembre del 2021).*

En relación a lo anterior las familias defendieron la importancia de la socialización como parte complementaria al desarrollo del “*concepto propio*”, para ello se presenta a continuación una de las ideas brindadas por parte de una de las madres:

*“porque yo sí creo que académicamente las profesoras trataron de hacer todo lo posible, pero sí creo que hubo una afectación muy grande a nivel emocional o a nivel de formarse ellos un concepto propio, ¿no?, O de su autoestima o del interactuar, o sea no es lo mismo, a mí me da gracia cuando sí tal vez cambiaban de una teacher a otra, que se quedaban un ratito solos, pues si conversaban entre ellos, y que alguno se ponía a contar un chiste, ellos buscan adaptarse, verdad, y juguemos esto y lo otro, pero no es lo mismo que estar en el aula e ir a un recreo”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

*“yo siento que no es lo mismo el ambiente de aula, el cómo vos te formes, el cómo yo interactúo con mis compañeros, hasta la misma frustración de cómo manejo yo el que yo no puedo igual que mis compañeros formar, no sé, estamos haciendo un trabajo y me pusieron a hacer una pila de bloques, yo no la pude hacer, y mis compañeros sí, pero entonces ¿cómo experimenté yo y cómo manejé esa frustración de que yo no lo pude hacer y los demás si?, no se expusieron ante esa clase de situaciones tampoco, porque aquí sea como sea ahí uno les metía el hombro, y esto o lo otro, o tal vez la teacher ni cuenta se daba que no lo estaba haciendo bien, entonces hay muchas cosas emocionales que desgraciadamente se cortaron o no las pudieron experimentar ellos”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

Desde el criterio de las docentes, la pandemia sí afectó el hecho de que la niñez pudiera compartir con normalidad, además de que algunos(as) son hijos(as) únicos(as) y el kínder es una parte importante justo para desarrollarse con sus iguales, socializar e ir más allá de lo académico.

*“y en el ratito que se conectaban a clases todos querían hablar, contar cosas, porque todos tenían la necesidad demasiado grande de interacción, y pues obviamente por más de que*

*se ideó tener espacios para jugar, hablar, o ver una película en conjunto, no eran suficientes, porque necesitaban ese espacio de ellos y ellas solitos con sus pares, interactuando sin la intervención de las adultas, y pues siempre teníamos que estar ahí”.* (PA1, 28 de septiembre del 2021).

*“y ellos aman estar aquí, el poder jugar, el poder tener su tiempo para compartir, para hacer sus travesuras o sea son niños, ese rato de convivencia de pares lo necesitan, y en casa por supuesto que no lo tienen”.* (PA1, 28 de septiembre del 2021)

### **Consecuencias (C)**

#### **2.1 Categoría: Manejo y expresión de emociones de la niñez durante las clases virtuales**

- *C. 1: Expresión de emociones de la niñez durante las clases virtuales*

Las educadoras reportaron la presencia de llantos, algunos de estos estuvieron asociados a momentos en los que los y las estudiantes presentaban dificultades para realizar alguno de los trabajos, y remarcaban que no podían hacerlo, y ellas como docentes sentían frustración también al no poder estar allí para ayudar. Sin embargo, así como había estudiantes que con facilidad expresaban cómo se estaban sintiendo, también contaron con alumnos(as) que más bien solían ser tímidos(as) y por eso no se expresaban como tal. A pesar de esos llantos a inicio de año, una maestra comentó que progresivamente el grupo en general había aprendido a expresar el porqué de su llanto, a manejar sus propias emociones, y el comunicarlo verbalmente había sustituido los llantos.

Tanto las docentes como el personal administrativo concluyeron que la virtualidad había afectado significativamente, no solo por el tema de permanecer conectados de manera virtual, sino

también por la necesidad de los y las estudiantes de tener un apoyo más cercano del cual ya se ha comentado en categorías anteriores. Algunos de los resultados que puntúan lo anterior son los siguientes:

*“Este no digamos, se ponían a llorar, ya no querían trabajar y apagaban la cámara, verdad. Pedían ayuda, verdad, entonces ellos llamaban al familiar que tuvieran a la par y apagaban la cámara, ya no querían nada, o si no se ponían a llorar y ya de ahí no podíamos avanzar, había que parar”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“básicamente fue así como les generó bastante inestabilidad verdad, le repito, con ataques de pánico, crisis de ansiedad, negativa a conectarse a las clases, básicamente fue eso lo que pude observar”. (D3, 20 de octubre del 2021)*

*“Los niveles de ansiedad, aunque no pareciera en niños tan pequeños, se notaba mucho en esta cuestión de “necesito hacerlo bien porque mi mamá me está viendo, la teacher me está viendo,” esto se notaba principalmente en las clases de inglés, pues es un segundo idioma”. (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Las familias también concordaron con lo anterior, y la educación remota en casa fue un reto, debido a que sus hijos e hijas les decían con frecuencia que las clases bajo esta modalidad no eran de su agrado, en los hogares hasta se debió prestar atención a las acciones que se tomaban para esquivar las clases, tales como: apagar los micrófonos, salirse de la sesión, o la misma indisposición a conectarse que en varias ocasiones terminaba en discusión. Una de las madres indicó específicamente que su hija desde la mañana cuando ya se le decía que tenía clases virtuales comenzaba a llorar, y que incluso fue una situación que había comunicado a las maestras, porque

con cierta regularidad debía desconectarla al menos un rato. Algunas de las explicaciones compartidas en distintos hogares, son las siguientes:

*“siempre manifestaba que no le gustaban las clases virtuales. Cuando les dijimos “van a volver” fue como haberles dicho, verdad, o sea, el regresar, todavía regresar y toparse con volver otra vez a la virtualidad fue una cosa terrible, una crisis de verdad fuerte, porque no, no”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

En la actividad que se llevó a cabo con los(as) estudiantes, se tomaron ideas puntuales, y se obtuvieron las siguientes en esta categoría:

- No les gustaron las clases virtuales que tuvieron que recibir desde inicios del año 2020.
- Compartieron que si hubiesen tenido clases presenciales hubiesen podido salir e incluso tomar el sol.
- Las clases en esta modalidad les aburría, además de tener que pasar varias horas conectados, y el no tener recreos para jugar les molestaba.
- Desagrado por estar separados de sus compañeros(as), no tener contactos con ellos(as).
- Sintieron enojo al creer que la situación sería “permanente”, y miedo por contagiarse si iban a la escuela.
- Felicidad y calma por poder compartir con su familia.

## 2.2 Categoría: Emociones de la niñez en relación a la pandemia

- *C.2: Emociones de la niñez en relación a la pandemia*

Tanto las familias como el personal educativo informaron que los y las estudiantes manifestaron una combinación de emociones relacionadas a su interpretación de la pandemia.

Principalmente se reflejó temor por no poder ver a sus abuelos, o por la interpretación de la palabra “muerte”, ya que esa la palabra les generaba susto con solo escucharla o por las mismas ideas que le habían añadido a esta palabra, algunos(as) lo ligaban con la posibilidad de que algún familiar falleciera:

*“entonces ella sí habla de la muerte y ella me dice “mamá yo no quiero que tú te mueras”, “yo no quiero que muera mi tita”, o así pero no, no ha tenido como una experiencia muy cercana al tema más que esto que hablábamos de que había que cuidarse porque la enfermedad, verdad, y que la gente podía morir, digamos como que si era un sustillo de decir que alguien se enferme porque puede pasar que alguien se muera, eso es como el temor de ella”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

También manifestaron sentir enojo con el “coronavirus”, ya que no podían salir a jugar como lo era antes, compartir con sus familiares que les visitaban, no podían ir a la escuela y eso le impedía compartir con sus maestras y compañeros(as), y la constante duda de saber hasta cuándo se estaría en confinamiento, y con las medidas sanitarias.

Por otro lado, las maestras atinaron con lo que las madres reportaron, ya que también tuvieron la oportunidad de percibir a los y las estudiantes con temor, en su caso pudieron notarlo a través del llanto, dibujos, o sino mediante expresiones, y a su vez en las clases virtuales surgían también las preguntas sobre cuándo iban a poder regresar a clases o cuándo iba a terminar el coronavirus.

Algunas de las vivencias reportadas durante la virtualidad, fueron las siguientes:

*“ellos si nos expresaban, digamos cuando me acuerdo que varias lecciones casi que uno lloraba con ellos porque le sacaban un dibujo y le decían “teacher es que yo quiero*

*abrazarte”, o verdad a mí me decían: “teacher es que no sé porque yo le estoy rezando al niñito Jesús, y le rezo y le rezo, pero él no me escucha y este virus no se acaba, ya yo quiero salir de mi casa, ya no quiero usar mascarilla, ya no quiero estar encerrado”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“y me acuerdo que una chiquita el papá en esos días empezó a trabajar, en la pandemia, y ella no se quería conectar estaba muy triste porque ella decía que el papá se iba a contagiar”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

En las actividades lúdicas que se llevaron a cabo de manera presencial en la institución educativa, los dos grupos tuvieron la oportunidad de colorear y de explicar a las investigadoras la elección de los colores utilizados. Parte de los elementos que identificaron como agradables en la pandemia fue el hecho de no tener que utilizar mascarillas, poder hablar a través de sus computadoras, jugar con sus juguetes y mascotas ya que estaban en sus casas, no tener levantada la mano porque se cansan, felices de no contagiarse ya que valoran sus casas como espacios de protección y de distanciamiento social.

El enojo estuvo relacionado con la existencia del virus, ya que este les impedía salir, o por el aburrimiento que les causaba pasar todo el día en la casa, esta emoción también se vinculó con la obligación de tener que usar mascarilla al salir y por escuchar en la televisión noticias sobre el coronavirus. La tristeza también se mencionó con ideas como las anteriores por el hecho de no poder salir, recibir clases virtuales o por la escucha de ese tipo de noticias. Algunos(as) estudiantes colorearon su dibujo con todos los colores, ya que expresaron haber sido *“un año de muchas emociones”*.

## 2.5 Categoría: Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas

- *C.3: Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas*

Las madres fueron las principales informantes de esta categoría, debido a que se trata de información muy específica por la que pudo haber pasado alguno(a) de sus hijos(as) en la educación remota en el contexto de la pandemia. Como primer dato, una de las familias compartió que para principios de la pandemia su hija sí presentó afectaciones físicas, ya que ella tenía cierta tendencia a romperse los dedos y como consecuencias estos le sangraban, se arrancaba los “pellejitos” hasta que le salía sangre, y tuvo a su vez el regreso de cuadros de estreñimiento los cuales se habían dado mucho antes de la pandemia.

En otro de los núcleos familiares se aseguró que las consecuencias de este tipo fueron evidentes, y que en su caso su hija había tenido un incremento de peso importante, incluso expresó que se notaba una diferencia significativa en comparación a como se encontraba a inicios del 2020 y como se veía para finales de ese mismo año, considerando que la niña “*se había comido la pandemia*”. (PGF4, 22 de noviembre del 2021).

### **3. Regulación emocional en el hogar**

#### **Factores protectores (FP)**

#### 3.1 Categoría: Reacción emocional de los padres ante las emociones de los hijos(as)

- *FP. 1: Apoyo de las familias a la niñez durante las clases virtuales*

Se hizo mención sobre casos de otras familias que apoyaban al niño(a) durante las clases virtuales, los motivaban y ayudaban a tranquilizarlos de ser necesario. Además, si había alguna situación o “berrinche” las familias apagaban la cámara para no dejarlos expuestos. Un aspecto

que cabe destacar es que no solo las madres y padres ayudaban a los niños y niñas durante las clases virtuales, sino también otros miembros de la familia, como tíos o abuelitas. A continuación, se muestra una cita para ejemplificar lo anterior:

*“Bueno habían casos donde llegaba la abuelita, verdad, y pues lo consolaba o lo ayudaba en la parte emocional. Hubo un caso en concreto, ahora que me acuerdo, de un niño que se enojó, verdad, furioso, golpeó la mesa, bueno fue aquello, verdad, y yo estaba con la docente, la docente era la que estaba dando la clase, y la abuelita lo que hizo fue apagar la cámara, verdad, y la apagó inmediatamente, porque di si le hizo aquel berrinche por lo mismo, porque están cansados, y era porque no había encontrado la hoja, entonces ahí la abuelita luego logró imprimir la hoja y a los dos minutos apareció con la hoja y el niño como si nada hubiera pasado, verdad.” (PA2, 1 de octubre del 2021).*

Se destaca la empatía y el diálogo ante situaciones donde los niños y niñas se frustraban, tratando de validar lo que sentían y proponer alternativas o soluciones para manejar las situaciones.

También se hizo referencia a otras reacciones que tenían las madres ante sus hijos(as), como pedirles que se calmaran primero, dejaran de llorar y así poder conversar y solucionar el problema que tuvieran. Una de las participantes lo llamó hacer un “tiempo fuera”, como se muestra a continuación:

*“Yo te diría que lo que hacíamos era como un tiempo fuera tal vez, porque digamos donde ella se frustraba con algo “ok tranquila, tranquila, no precisa, no corra, pare, respire”, y como dejémoslo de lado verdad, o sea si algo la frustraba o así o la enojaba, “ok tranquila, no corras con eso, no hace falta, tranquila ahorita lo vemos”, como darle como ese tiempo de respirar, de tranquilizarse y “ok retomemos, y ahora con ayuda, yo te ayudo o ahora vemos esto y qué hacemos y tratemos de sacarlo adelante si es que te*

*cuesta y no importa, no a todo el mundo se le facilita”, como hacerle ver, siento que hacerle ver que no tenía que ir como al ritmo de los demás o todo igual sino si algo pasaba como que, no sé si está bien utilizado ese término de darle como un tiempo fuera, como “dese una pausa, respire, tranquilícese”.” (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

### 3.2 Categoría: Regulación emocional de las madres

- *FP. 2: El aprendizaje de las madres sobre la importancia del manejo de sus emociones para su salud mental en el contexto de la pandemia*

Se mencionaron algunas de las estrategias o recursos en cuanto a la regulación emocional como por ejemplo el trabajo en equipo con el esposo, de manera que se apoyaban entre sí cuando sentían que no iban a atender de la mejor manera a sus hijos(as) por las emociones que experimentaban. Una de las madres mencionó también que un recurso que tenía y que le ayudaba a manejar sus emociones eran las clases que brindaba una de las profesoras de sus hijas mayores, ya que le ayudaban a relajarse y aprender estrategias como respirar.

Muchas de las participantes del grupo focal llegaron a la conclusión de que, al alargarse la situación de la pandemia, y establecer la salud de la familia como una prioridad, tuvieron que adaptarse y cambiar su forma de ver la situación, lo cual lo visualizaron como todo un proceso para ellas. Por ejemplo, una de ellas mencionaba que fue la “*resignación*” lo que hizo que se relajara y empezaran a fluir las cosas. Otras participantes lo mencionaban como que debieron de “bajar la intensidad” o “soltar el control” para manejar la situación con menor estrés.

En relación a esto, una de las participantes mencionó que su salud fue un factor importante para darle prioridad a la forma en que manejaban sus emociones y la situación con sus hijos(as).

*“Yo creo que la parte salud fue lo más importante, mi cuerpo ya dijo “¡ya!”, y además nos dio COVID, y mi pelo se empezó a caer, entonces eran dos centímetros de acá para adentro, y se me caía, y se me caía, entonces creo que el cuerpo también dijo, ¡ya! y nos jaló el mecate y en ese momento nos desplomamos, creo, entonces yo dije “como adulta estoy así entonces ¿qué puedo esperar de mis hijos?, ¿en qué condición estarán mis hijos en salud?”, y bueno tal vez no nos enfermamos, pero estamos enfermos aquí adentro, y aquí adentro está muy cargado, está muy pesado, y creo que ese fue el detonante, siempre el cuerpo siempre le dice a uno “ya”, y simple y sencillamente se desconecta y caes y no hay más, pero el problema fue que llegamos hasta eso, no hubo un antes ni sabíamos cómo regular ese antes para no llegar hasta ahí.” (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

Se reconoció la importancia de la propia regulación emocional de ellas como madres antes de atender a sus hijos(as). Al respecto, una de las madres explicó que

*“y también es eso como cuando yo la veo a ella de que ya está frustrada por algo, yo le pregunto “¿Qué pasa? ¿Qué es lo que siente? ¿Por qué está así?” Pero antes de eso primero tengo que calmarme yo, y yo creo que eso cuesta, porque si yo estoy estresada, todo el mundo está estresado,” (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

### 3.3 Categoría: Espacios de escucha y enseñanza de emociones en el hogar

- *FP. 3: La participación familiar en la enseñanza y escucha de las emociones*

La mayoría de las madres participantes mencionaron que la forma de manejar el tema de las emociones en sus hogares era a través del diálogo. También se hizo referencia a crear espacios concretos que permitieran tratar el tema de las emociones con diferentes recursos como ver una película, o con el cuento “el monstruo de colores”, o destinando un tiempo en la semana a este

tema. Además, una de ella mencionó que, al poner atención a los gestos del niño, esto les permitía saber cómo podría estar sintiéndose y así entablar una conversación, en el caso de que el niño no tuviera la iniciativa de contarle.

También se evidenció la enseñanza de estrategias como respirar para poder parar el llanto y entablar una conversación. Una de las participantes mencionaba que ha podido ver cómo su hija lo ha interiorizado como una estrategia al tratar de calmar a otras personas de la misma forma.

*“Sí, sí lo ha hecho digamos, pocas veces porque donde ella se manifiesta frustrada o algo ella busca ayuda inmediatamente, o sea donde ella llora por algo o así ella es “¡mamá tal cosa!”, pero si me da gracia tiene un primito más pequeño y ella actúa de la misma manera con el primito cuando el primito se enoja o algo, entonces si él empieza a llorar le dice “tienes que calmarte, respira”, igual que como uno habla con ella, ella se lo aplica, entonces me imagino que si lo ha interiorizado verdad”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

Se mencionó que al iniciar la pandemia fue muy difícil el manejo de estos espacios de escucha y/o enseñanza de emociones, tal y como expresa una de las participantes “(...) definitivamente hubo meses en los que uno nunca pensó en eso, uno decía cómo validar los sentimientos de alguien más pero uno solo estaba como en el caos.” (PFG2, 22 de noviembre del 2021).

- *FP. 4: Reconocimiento del concepto de emoción de las madres*

Puesto que es el tema base de la investigación se quiso conocer cómo entienden las madres el concepto de emoción. Entre las definiciones que expresaron las participantes, mencionaron que las emociones son como los sentimientos que una persona presenta, y que permiten expresar

nuestros estados de ánimo. También mencionaron que es una reacción del cuerpo hacia un estímulo que ingresa por diferentes sentidos. A continuación, se muestra a modo de ejemplo una de las definiciones brindadas por las participantes:

*“Yo siento que la emoción también está conectado si no me equivoco primero pensamos y después sentimos, porque sí para mí emociones y sentimientos van de la mano, si no me equivoco, primero pensamos y después sentimos, entonces nuestras emociones van muy de la mano con nuestros pensamientos, entonces ahí también hay que tener mucho cuidado qué estoy pensando, de qué lleno mi cabecita y las personas de qué llenamos nuestros pensamientos, qué pasamos pensando de esa manera, porque de esa manera nos vamos a sentir y de esa manera va a cambiar nuestras emociones verdad, entonces creo que para mí por ahí va el asunto.” (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

Con respecto a regulación emocional, se mencionó que es estar emocionalmente equilibrado, para saber cómo abordar lo que generó la reacción inicial y responder de forma asertiva. También se habló del concepto de regulación emocional desde el punto de vista social, como se muestra a continuación:

*“Que pueda controlar, digamos, siempre y que controlar, porque controlar es como difícil si lo vemos desde un estándar social, verdad, porque digamos puedo ser una persona que manifiesto mucha alegría a nivel excesivo y tal vez para mí está bien pero ante la sociedad tengo que aprender a regular que aunque este muy emocionada porque voy a hacer esto tengo que regularme un poquito y no dejar que el cuerpo exprese de esa forma tan efusiva, verdad, o bien cuando tengo cólera o ira, pues regularme y no pegar cuatro gritos o irme a agresiones contra la persona por la que siento ira porque hay algo*

*que estandariza, ¿no?, el hecho de que no puedo hacerlo socialmente, verdad, por más cólera que tenga en el momento, o algo así, entonces tengo que regularme, tengo que tratar de controlar y ver cómo puedo manejar esa emoción que estoy experimentando en ese momento.” (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

En cuanto al concepto de la regulación emocional, durante el grupo focal una de las participantes agregó que la regulación es algo que se aprende del entorno, a diferencia de la emoción que es natural y es la primera reacción.

- *FP. 5: Espacios y actividades de recreación y ocio*

Esta categoría fue solamente mencionada en las entrevistas a familias y es considerada un factor protector la presencia de estos espacios. Las participantes hicieron referencia a actividades que hacían con sus hijos(as) que les permitiera entretenerse y despejarse ya que mencionaban que los veían tensos, aburridos o estresados. Por ejemplo, se mencionó ir a caminar a la montaña o buscar lugares para pasear donde pudieran estar solos como burbuja, para que pudieran salir de la rutina. También ver películas o fábulas para que se entretuvieran, o que sus hijos(as) realizaran ejercicio como por ejemplo andar en bicicleta o clases virtuales de ballet.

### **Factores de riesgo (FR)**

#### **3.1 Categoría: Reacción emocional de la familia ante las emociones de los hijos(as)**

- *FR. 1: Reacción inadecuada de la familia ante las emociones de los niños o niñas*

Las docentes hicieron referencia a ocasiones donde veían en las clases virtuales cómo los padres reaccionaban ante las emociones de sus hijos(as). Se mencionó que hubo ocasiones donde

el papá o la mamá los regañaban de manera inadecuada, donde en lugar de calmarlo, mencionaban que les gritaban. Además, se hizo referencia a que no siempre los padres solucionaban las situaciones con sus hijos(as) de una forma que les permitiera aprender a gestionar sus emociones.

Como se muestra en el ejemplo a continuación:

*“y ¿Por qué? Porque en la casa era más fácil hacérselos, entonces en la casa si llora mamá y papá no quieren escuchar gritos: “Tome el juguete y deje de llorar”, no lo resolvimos, no lo elaboramos, no atendimos el conflicto, sino nada más tome porque no puedo lidiar con esto,” (PAI, 28 de septiembre del 2021).*

En cuanto a las familias, una de las madres participantes mencionaba que se considera una mamá sobreprotectora y que considera que la virtualidad con ella pudo haber acentuado algunas conductas de su hijo como la dificultad de esperar su turno. Por otro lado, hubo ocasiones donde no siempre las madres reaccionaban de forma adecuada ante sus hijos(as), ya que se dificultaba reconocer lo que podían o no hacer a su edad y por ende se les exigía mucho.

### 3.2 Categoría: Regulación emocional de las madres

- *FR. 2: Falta de herramientas de la familia para apoyar en la regulación emocional de la niñez.*

En cuanto a esta categoría, las docentes hicieron referencia a la sensibilidad que observaban en los padres durante esta etapa y se reconocía que la regulación emocional podía ser difícil tomando en cuenta todas las situaciones que las familias podrían estar viviendo con los hijos(as), el trabajo y sus casas.

También se menciona que se reflejó la falta de conocimiento e inseguridad acerca de la propia regulación emocional de las familias y el manejo de esta con sus hijos, ya que no todas las

personas tenían las herramientas necesarias para atender y entender las situaciones de los niños y niñas, como se ejemplifica a continuación: *“porque decían: “es que no sé si lo estoy haciendo bien, estoy muy asustada, porque siento que no le sé enseñar entonces yo le grito entonces no aprende”.* (PA1, 28 de septiembre). Además, se observó la resistencia por parte de las familias acerca de abordar estos temas al extenderse la situación de la educación remota y la pandemia

- *FR. 3: Dificultad en el manejo de la regulación emocional de las madres*

En cuanto a las familias, la mayoría de participantes reconoció que en muchas ocasiones habían fallado o perdido el control de su propia regulación, y que era difícil manejar las situaciones con sus hijos(as) de la mejor manera cuando hay tensión, frustración u otras emociones en ellas como madres que no lograban regular por todas las responsabilidades que tenían y la situación que se encontraban viviendo. A continuación, se muestra una cita para ejemplificar lo anterior:

*“Yo creo que yo en mi caso muy mal, la verdad. Es algo que digamos yo, es esto que a veces uno se acuesta en la noche uno dice “ay no, ¿por qué explote así?”, pero en el momento es ese estrés de que tenés a un jefe jodiendo, de que mi hija se ponía a gritar “mamá, mamá”, y yo como “estoy en una reunión”,”* (PGF3, 22 de noviembre del 2021).

Se hizo mención también de que la frustración, cansancio, entre otras emociones que experimentaban, podrían haberlo transmitido a sus hijos(as). Por ejemplo, una participante mencionaba que este proceso, al ser tan difícil, en ocasiones la hacía llorar, y pensaba que era probable que sus hijos(as) se dieran cuenta de esta situación.

*“yo pegando gritos del otro lado, claro el micrófono en silencio, como no, pero muy posiblemente en algún momento se abrió el teléfono y estaba la mamá del niño pegando grito atrás y con mi otra hija también “mami ponga atención”, “mami está oyendo lo*

*que dijo la teacher? que la tarea, que la tarea, ¿que cuando era?”, todo ese proceso, terminar las 2 de la tarde e irme para al patio a llorar, que no me están viendo, o en media mañana “chiquillos me voy a meter al baño”, en el corte ese que hacían que era un poquito más largo, según yo me iba a bañar por tercera vez que me bañaba en el día, según yo, para llorar un rato ahí, claro que se daban cuenta que la mamá no estaba bien, claro que se daban cuenta que la mamá pegaba gritos en el baño mientras, entonces todas esas cosas o que me llamaban de la escuela y yo tenía que mutear para poder, verdad, todas esas cosas que tal vez no lo gestioné de forma adecuada, si como dicen ustedes llegó un momento en el que ya “tranquila, acomódese”,” (PGF1, 22 de noviembre del 2021).*

Se mencionó que un factor que complicaba la situación, era que consideraba que a ellas cuando eran niñas no les enseñaron lo que era la regulación emocional y que con la pandemia debieron de ir aprendiendo,

### 3.3 Categoría: Espacios de escucha y enseñanza de emociones en el hogar

- *FR. 4: Ausencia de espacios de escucha o enseñanza de emociones*

Hubo una participante que mencionó que en su caso no se hablaba de emociones en su casa, lo cual generó consecuencias en sus hijos que pudo ver con el paso del tiempo.

*“En mi caso fue solo físico. Ninguno de mis tres hijos fue de decirlo, y tal vez porque yo nunca se los enseñé, pero en realidad fue que empezamos a ver cambios físicos en ellos, o sea como la menor no sé cuánto peso pudo haber subido, pero yo veo las fotos de ella del principio del año pasado y las de cuando terminó el año, y claramente no es ni cercana a la que era, porque ella se comió toda la pandemia, y se hizo muy ansiosa,*

*entonces son cosas que uno empezó a ver, y uno decía: algo pasó, y la otra ir a dar al hospital por una gastritis cosa que nunca había sucedido, pero realmente fue porque nunca hicimos espacios para hablar, ni cosas por el estilo, en mi caso no.” (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

En relación al personal educativo, se mencionó que el tema de la regulación emocional en ocasiones no suele verse como una prioridad, por lo que no se suele sacar tiempo para hablar de cómo se sienten. Sin embargo, la pandemia sacó a relucir que la niñez tiene mucho que decir.

*“En el caso de las familias, creo que les costó mucho entender que niños y niñas tan pequeñas se estaban sintiendo mal, porque en un principio era como: “¡Ay pero está feliz porque está en la casa!” Y si resulta que está en la casa, pero quiere jugar, y esa parte les costó mucho. Creo que, en el caso de las familias, y en familias específicas que tomaron conciencia de esto, y pudieron preocuparse y dedicar tiempo a acompañar a los chicos y chicas, pero no puedo decir que hayan sido todas las familias. Hubo muchas que nos decían siempre era “ya no sé qué hacer con él porque no se queda quieto”” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

#### 4. Regulación emocional en las clases

##### Factores protectores (FP)

##### 4.1 Categoría: Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en las clases

- *FP. 1: Flexibilidad del planeamiento de las materias especiales para la enseñanza y escucha de las emociones*

Una de las participantes del personal académico compartió que sus clases más bien le favorecieron para introducir actividades de este tipo ya que según indicó su programa es más flexible por ser una materia especial, lo cual le permitió incluir actividades extras, esta experiencia al mismo tiempo le dio la tarea de informarse para añadir los temas de emociones, a través de videos como los de la película “Intensamente”, escucha de música instrumental o de relajación con sonidos de la naturaleza, cuentos con los que pudo conversar sobre la frustración, junto con el uso de diversos personajes para resolver diferentes situaciones, ya que vio la necesidad de parte de sus estudiantes de poder expresarse. Para detallar un poco más dichas líneas, se tienen las siguientes citas sobre el manejo de sus clases:

*“entonces yo si traté como de trabajar más estos temas con ellos verdad, que ellos aprendieran cómo expresar sus emociones, verdad, la manera asertiva de expresar sus emociones, qué tenían que hacer, verdad, busqué mucha información, hicimos muchas actividades, también busqué manualidades, verdad, para que ellos pudieran expresar sus emociones de manera asertiva”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“Me recuerdo que hice una actividad con ellos, que, para mí en ese sentido, ya habíamos hablado de las emociones, no iba enfocada exactamente al tema de las emociones. Estábamos viendo la parte de que Dios creó el mundo entonces me acuerdo que hice un*

*volcán con ellos y entonces yo les decía “ven cuando estamos feliz podemos soplar con más fuerza porque cuando estamos tristes nos cuesta más soplar porque no tenemos aire” y entonces ya empecé a hablarles así, y me acuerdo que una chiquita el papá en esos días empezó a trabajar, en la pandemia, y ella no se quería conectar estaba muy triste porque ella decía que el papá se iba a contagiar, y ese día la actividad del volcán la hizo sacar totalmente esa tristeza y la mamá me mandó un video y todo y me decía “teacher es que mi hija pasó soplando el volcán todo el día y eso la hizo olvidarse de la tristeza del papá y dice que ya no se siente tan mal” entonces, verdad, para canalizar un poco ese sentimiento”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“Hay unos, verdad, los que son más tímidos, que a veces no quieren hablar, y ya utilizando como el conejito o la tortuga ya ellos se identificaban más, como que el conejito haría tal cosa, entonces verdad no exactamente ellos, entonces se escondían detrás del personaje y eso les ayudaba mucho a expresarse”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*bueno porque yo casi siempre al principio primero les explico cuál es la emoción, verdad, entonces les pongo como ejemplos para que ellos vayan viendo cuáles situaciones les puede producir tal emoción, y ya después voy enfocándome más hacia ellos, verdad, esta situación, bueno me acuerdo que también les hice un arcoíris, que cada color era una emoción, entonces ellos lo identificaban con la película Intensamente, entonces en el color, qué se yo, rojo ¿qué te causa enojo?, qué es lo que hace enojar a cada uno”(D2, 12 de octubre del 2021).*

En el caso de otra de las educadoras se pudo apreciar que también tuvo la oportunidad de agregar actividades vinculadas a las emociones, que incluso su programa de curso traía consigo dicho tema, y parte de su experiencia en ese primer año de educación virtual le permitió darse cuenta que era necesario involucrar espacios de ese tipo, y que en los primeros tiempos de conexión más allá de lo académico, fue importante poder realizar actividades para que los(as) estudiantes disfrutaran, incluso a través de manualidades, dibujos, ya que no todos(as) expresaban verbalmente cómo se estaban sintiendo, y junto con el apoyo del personal administrativo se hizo posible ejecutar dichas actividades, ya que estaban siendo indispensables por el caos del contexto. Para ejemplificar parte de lo encontrado, se destacan las siguientes dinámicas en clase:

*“dentro de mis temas de inicio de año están las emociones entonces intentaba manejarlo durante clases, pero como si estaba dentro del temario de los contenidos a estudiar entonces también me enfoqué mucho en eso, entonces si había que ver digamos las parte del cuerpo, entonces más que eso me intentaba enfocar más en el tema de las emociones, sabiendo que para los chicos eso era importante”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

*“Nosotras usábamos muchos cantos, hacíamos títeres con las caritas de los emojis, entonces lo trabajamos con algunos de estos chicos, entonces si está enojado no vamos a pegar cuatro gritos, puedes enseñar la paletita y ya sabemos que estás enojado, puedes dejar el micrófono apagado, puedes respirar, tomar un poquito de agua, para que ya esté más tranquilo, pero como el uso de palabras en realidad no, fue más que todo como las paletitas de los emojis”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

## 4.2 Reacción emocional de las docentes ante las emociones de los niños y niñas

- *FP. 2: El apoyo y empatía de las docentes ante las emociones de la niñez.*

Además de las familias, las educadoras también notaron cuando los grupos de estudiantes no se encontraban anuentes a permanecer en clases, y reaccionaban de alguna forma, tal y como lo expuso una de las familias:

*“Al principio, cuando mi hija empezó a llorar en clase inclusive, ya yo estaba clara de lo que sucedía porque era la que estaba con ella, pero la teacher empezó a notar que ella se desconectada, que estaba llorando, entonces era como “¿Te pasó algo?””. (PGF4, GF, 22 de noviembre del 2021).*

Específicamente con el personal académico se comentó que a la hora de brindar clases virtuales, ante la frustración de sus estudiantes al no lograr alguno de los trabajos, parte de su reacción se daba mediante el apoyo constante para que pudieran intentarlo nuevamente, a pesar de no contar con la ayuda y/o presencia física de la docente. Adicional a ello se destaca la *empatía* como una herramienta valiosa para poder acompañarles en todo este proceso, pues según las situaciones comentadas, el no terminar algún trabajo les generaba ansiedad, por lo que en vez de exigirles optaban por darles apoyo hasta que se tranquilizaran o algún acompañamiento extra para concluir. A continuación, se presentan algunos de los aportes que describen parte del primer año de educación remota:

*“y yo no les seguía insistiendo de que lo hiciera, le decía: “no tranquilo, déjalo ahí”, e intentaba que los demás siguieran trabajando, y quedarme un ratito con él como para*

*intentar tranquilizarlo, y decirle: “déjalo ahí después lo vamos a aprender”, y me ponía a decirle otras cosas como: “vea ese dibujo”, porque yo sabía que le gustaba como para sacarle la sonrisa y que dejara de llorar un poquito”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

*“Vieras que sí, de repente cae uno más bien como en la parte chineadora y permisiva, verdad, de que al trabajar con ellos verdad porque di considerando un poco que son chicos que apenas venían como saliendo de la casa, verdad, en el caso de kínder, de repente yo sentía como el deber moral como de chinearlos, como de ser más permisiva”.(D3, 20 de octubre del 2021)*

El manejo sobre el tema de la pandemia también fue un detalle importante durante las clases, según comentó una de las docentes sus estudiantes le expresaban estar agotados(as), que deseaban salir de la casa, no les agradaba usar mascarilla, etc, y ante eso las maestras intentaron explicarles que era una situación pasajera, sin embargo, en ocasiones resultaba complejo porque para ellos(as) estaban siendo difícil asimilar el contexto y los cambios que surgieron de manera abrupta. Además, al ser un colegio católico, en ocasiones el tema se abordaba desde la religión, siendo esto último otra vía para explicarles. Un ejemplo de esto se muestra a continuación:

*“entonces yo sacaba el tiempo y les decía “vean es que el mundo es muy grande y el amiguito Jesús está curando el virus pero acuérdense que el mundo es muy grande y solo un amiguito Jesús entonces está limpiándolo ahí poquito a poquito, ahorita se acaba”, verdad, entonces ya íbamos como cambiando, verdad, porque por ellos ser tan pequeños era diay, pues si para uno como adulto fue difícil, para ellos era mucho más difícil asimilar todo esto.”(D2, 12 de octubre del 2021).*

Desde la perspectiva del personal administrativo, se afirmó que las docentes ante ese tipo de situaciones siempre reaccionaron de manera positiva, y que en casos donde quizás la situación se estaba extendiendo con gravedad, se sugería ponerse en contacto con las familias, y así dar un mejor seguimiento por aparte y focalizado.

#### 4.3 Categoría: Regulación emocional de las docentes

- *FP. 3: Buen manejo de la regulación emocional de las docentes y el apoyo emocional de la institución educativa*

Gran parte de las familias contactadas consideraron que, a pesar de las diversas situaciones de estrés, las educadoras siempre se mostraron con la mejor disposición en las clases virtuales. El personal administrativo fue consciente de este tipo de emociones, y más allá de las reuniones que tenían por semana para conversar sobre los contenidos o metodologías, a las docentes les dieron la oportunidad de conversar sobre cómo se estaban sintiendo, una de las educadoras compartió que sí tuvo momentos en los que lloró (en esas sesiones), tomando nota de que si se encontraba emocionalmente estable iba a poder ayudar a sus estudiantes, y que incluso se había propuesto estar bien frente a ellos(as) para que no notaran que algo estaba mal, y así ellos(as) se mantuvieran felices. Junto con esto, el personal administrativo las motivó bastante a mostrarse de esa manera, y que disfrutaran de los juegos, cantos, etc con los estudiantes, para que estuvieran felices, tal y como se percibe en la siguiente cita:

*“Tratamos mucho de mantenernos como muy alegres a pesar de la situación verdad que estábamos viviendo, todos que nos estábamos aterrorizando todos verdad, las docentes fueron muy fuertes y yo les decía “cantemos, juguemos”, que ellos no sientan, que a pesar*

*de que existe como ese temor, que sean felices o sea yo me enfoqué mucho en eso, que los chicos sean felices y bueno ellas hicieron su esfuerzo grandísimo, verdad, habían momentos donde ellas apagaban las cámaras y tal vez lloraban por el cansancio y las mismas situaciones emocionales, pero nunca demostrarle eso a los chicos, verdad, entonces si trabajamos mucho como disfrutemos el momento, que canten, que bailen, que brinquen, que salten, verdad, lo que no está pasando en la escuela pues tratarlo de hacer y que ellos estuvieran bien, verdad.” (PA2, 1 de octubre del 2021).*

- *FP. 4: Reconocimiento del concepto de emoción de las docentes*

Puesto que es el tema base de la investigación, en las entrevistas se abordó el significado que el personal docente le ha dado al concepto de “emoción”, para ello, se agregan a continuación sus definiciones:

*“Como sentimientos que tenemos todas las personas, la emoción ante nuevos retos, las emociones ante situaciones que se nos presenta en la vida, entonces más que todo sería eso”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

*“Yo lo definiría como un sentimiento, verdad, di, puede ser una, a raíz de una noticia, una sorpresa, o también verdad algo que pase inesperado”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

*“Vamos a ver, pues un sentimiento, verdad, que influye pues en primer lugar en el comportamiento de los niños, en este caso”. (D3, 20 de octubre del 2021)*

- *FP. 5: Vocación de las docentes*

Esta categoría se logra identificar debido a que se consultó por factores protectores de las docentes para favorecer el desarrollo de las regulación emocional de los(as) estudiantes, desde los

aportes de una de las participantes del personal administrativo se destaca la “vocación” como elemento primordial en todo el período 2020, ya que el esfuerzo constante, la preocupación por saber cómo estaban sus alumnos(as), si estaban aprendiendo, el término vocación sobresalió también por lo siguiente:

*“entonces yo creo que la vocación las hizo adaptarse de tal forma, que trataron nunca dejar de lado el cómo estaban los chicos, sino que más bien eso siempre estuviera presente, y su regulación de poder decirle a los chicos esto va a pasar pronto, van a ver que pronto vamos a estar en la escuela o vamos a volver a jugar, entonces creo que la vocación y el amor hacia sus estudiantes fue lo que propició que los niños logaran mantener cierto nivel de motivación por seguir en las clases virtuales, aun cuando no les gustaba, cuando estaban aburridos o tristes, entonces podría decir que eso fue al menos algo que favoreció la regulación emocional”. (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

En contraste, la frecuente búsqueda de espacios para que los grupos en general pudieran hablar, compartir, y sobre todo escucharlos, fue ligado también en esta categoría, además de la alianza comunicativa que se generó con las familias para pasar reportando cómo percibían a sus estudiantes en clases, siempre manteniendo las puertas abiertas hacia los padres de que podían escribirles para solicitarles ayuda o para volver a explicar algún tema, por ello y más la vocación se resumía en el esfuerzo de todos los días del personal educativo.

## **Factores de riesgo (FR)**

### 4.1 Categoría: Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en las clases

- *FR. 1: Limitación docente para incluir la enseñanza y/o escucha de las emociones durante las clases virtuales*

A pesar de la importancia de cumplir con el currículum educativo, el personal de la institución educativa tomó nota de la necesidad de involucrar actividades en la que la población estudiantil pudiera exteriorizar sus emociones, sin embargo, en algunos casos ese mismo motivo de cumplir, inicialmente privó sacar ese tiempo o extender las clases, como parte de los ejemplos sobre ellos se recolectó:

*“y recuerdo un caso puntual de una de las chicas que ya no quería conectarse y pues sí, entre las “morning routines” y las “daily routines” que hacía yo veíamos los días de la semana, el clima, los meses y pues si trabajamos ahí un poquitito digamos el “¿cómo te sientes hoy?” “¿estamos listos para hacer nuestro máximo esfuerzo?”, verdad, “vamos a dar lo mejor de cada uno”, verdad, pero como eran clases cortas, verdad, de media hora y de repente a veces se me iban 20 minutos en las actividades estas iniciales y pues tenía 10 minutos, verdad, como para hacer una introducción de un tema, entonces digamos esa parte tal vez si no nos ayudó como tal pero sí considerando tal vez ahora que ustedes lo mencionan, pudo haber sido al revés, de repente preguntarles al principio cómo se sentían”. (D3, 20 de octubre del 2021)*

Dando continuidad a esta misma idea, básicamente en ese primer año de pandemia, para efectos de la materia que ejemplifica el texto anterior, actividades o conversaciones ligadas a las emociones se pudieron agregar si en los contenidos había un tema relacionado. En el caso de esta

educadora, cuando toparon con el tema de “*feelings*” en el libro, o justo a finales del tercer trimestre cuando había menos carga académica se pudo ir implementando el tema de manera más focalizada, contrario al inicio, donde el factor tiempo solía ser una limitante, sin embargo y a pesar de tales inconvenientes no se dejó de lado el hecho de prestar atención al desenvolvimiento de la niñez, pues se comentó que se percibía inevitablemente esa constante necesidad del grupo de querer conversar incluso sobre situaciones cotidianas con sus maestras y compañeros(as), sin embargo no era algo que se abarcaba todos los días

Como parte del cierre en esta categoría, el personal administrativo afirma que, en el tema de las emociones, quedó pendiente haber reforzado más esta área, y que en un principio su visión se inclinó mucho más en las exigencias académicas, el adaptarse a la virtualidad, y en la calidad educativa de la niñez, pues las clases eran relativamente cortas y eso fue parte de las limitantes para extenderse e involucrar el tema de las emociones. Además, fue una situación sorpresa en la que no se estaba preparado. Debido a esto el personal administrativo afirmó que, si se reflexiona en las vivencias de la niñez en la educación remota y dentro de sus núcleos familiares, el tema de las emociones debió ser prioridad, esto dio pie para que surgieran recomendaciones en el proceso hacia docentes (tal y como se explicó anteriormente) para que escucharan a los diferentes niveles ya fuese al inicio o al final de clases ya que en general los y las estudiantes tenían mucho que hablar.

#### 4.3 Categoría: Regulación emocional de las docentes

- *FR. 2: Extensas jornadas de trabajo*

Las docentes comentaron que en casa otorgaban tiempo extra hasta la noche para terminar su trabajo, exigencias por parte de los padres de familia, toma de decisiones para el manejo de

cada grupo, como resultado eso les generaba cansancio, ansiedad, incertidumbre, y hasta final de año el hecho de ir disminuyendo la carga académica les alivió, y les hizo estar más tranquilas.

También, la impotencia de no poder ayudar a sus alumnos(as), ya que se identificó que las obligaciones educativas a distancia, les generó frustración e impotencia por el hecho de percibir que no podían ayudarles como si estuviesen en clases presenciales. Justo algunas de las docentes externalizaron su frustración de ese momento como parte de las repercusiones de la educación remota:

*“entonces uno se siente como impotente, porque no estoy ahí, no puedo ayudarlo o guiarle, y el papá no tiene idea de cómo hacerlo”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

*“entonces había un chiquito que yo deseaba como ayudarlo, yo me acuerdo que terminábamos las videollamadas y yo apagaba la cámara y yo lloraba, yo me acuerdo que yo lloraba y yo decía es que no puedo me siento como frustrada, como impotente, verdad, porque quisiera ayudarlo más pero no puedo”. (D2, 12 de octubre del 2021).*

## **5. Consecuencias en el núcleo familiar**

### **Factores protectores (FP)**

#### **5.2 Categoría: Convivencia entre los distintos miembros de la familia**

- *FP. 1: Fortalecimiento del vínculo entre los miembros de la familia*

En la actividad realizada con los niños y las niñas de la institución educativa, algunos(as) mencionaron que el convivir con su familia durante esta etapa fue algo positivo por lo que se sentían felices de tener a su familia cerca. Otros(as) mencionaron sentir felicidad y amor por poder

jugar con su hermano, o por ejemplo una de ellas mencionaba que sentía amor porque su tío compartía con ella durante clases. En relación con esto, algunas participantes mencionaron que el tiempo de calidad y el fortalecimiento del vínculo como familia fue uno de los aspectos positivos de la pandemia. Como ejemplo, se muestra esta cita:

*“Sí, al estar papá y mamá 24/7 para ellos, se fortaleció muchísimo el tiempo familia, fortaleció muchísimo el “estoy aquí si tengo algún problema”, y pueden recurrir a nosotros, ese vínculo de mamá-hijo, papá-hijo, se estrechó muchísimo, se hizo muy fuerte y eso lo considero como altamente positivo. Porque digamos, antes de la pandemia, pues mamá y papá trabajaban fuera de la casa y yo llegaba tres/cuatro y mi esposo cinco/seis, y teníamos tiempo de calidad, cenábamos juntos, compartíamos juntos, pero era chiquitito, era de calidad, pero pequeñito. Ahora estamos juntos siempre. Entonces yo siento que eso ha fortalecido mucho los vínculos porque nos ha permitido verlos crecer, verlos aprender a leer, aprender a colorear sin salirse, todos esos aprendizajes tan ricos que básicamente por el tema laboral, pues uno se pierde en la crianza de los hijos.” (PPI, 1 de diciembre del 2021).*

### 5.3 Categoría: Distribución de tareas en casa para el acompañamiento de los(as) niños(as):

- *FP. 2: Colaboración entre los miembros de la familia para el acompañamiento de la niñez*

Varias participantes mencionaron que el trabajo en equipo con su esposo fue primordial para dividir las responsabilidades, principalmente para áreas que se les dificultaba como el inglés. También se destaca el apoyo de ambos como padres para la regulación emocional de sus hijos(as),

ya que cada uno puede aportarles de manera distinta y así si alguno se sentía mal, la otra persona podría asumir la tarea y brindarle apoyo a sus hijos(as). Así lo explica la participante:

*“yo creo que también era sano que a veces le tocaba a él y a veces me tocaba a mí, porque a veces cuando él veía que ya el cansancio a mí me ganaba un poquito más y la frustración, entonces “ok ya mejor voy yo”, e intervenía y era el que la manejaba un poquito, porque digamos ya ella y yo habíamos tal vez cruzado un poquito el límite de que ya yo estaba un poquito enojada y le hablaba un poquito feo, o tal vez al contrario, verdad, ya era el papá el que se frustraba un poquito y entonces ya le hablaba como exigiéndole y entonces “bueno ya voy yo” para tenerle un poquito más de paciencia”.*  
(PP2, 2 de diciembre del 2021).

### 5.5 Categoría: Búsqueda de ayuda profesional externa

- *FP. 3: Ayuda profesional para el bienestar infantil*

Un elemento esencial en los resultados fue la preocupación de los padres por el bienestar de sus hijos(as), ya que algunas de las primeras secuelas estaban siendo muy notorias, lo cual les impulsó a buscar recursos externos para brindar ese apoyo faltante.

En relación a esta categoría, se encontró que algunas de las madres participantes solicitaron apoyo profesional externo a la institución educativa, dos de ellas mencionaron que llevaron a sus hijos(as) donde una persona profesional en psicología, quien les permitió entender de mejor manera cómo apoyar a sus hijos(as) durante este tiempo de pandemia y educación remota. Además, una de ellas también mencionó que tuvo que ir dónde un neurólogo pues su hija empezó con un tic al iniciar la pandemia.

## **Factores de riesgo (FR)**

### **5.1 Categoría: (In)dependencia y/o retroceso de los niños y niñas en su proceso de desarrollo y la educación virtual**

- *FR. 1: Dependencia de la niñez hacia la familia*

Las participantes del personal educativo mencionaron que el tema de la independencia infantil durante la educación virtual fue complicado, lo cual se debía en parte a que las familias “*les solucionaban todo*”, lo que causaba que más bien se hicieran más dependientes, como menciona una de las participantes: “*los estudiantes con los papás detrás o a la par son otra cosa, o sea ellos son, se tornan pues más chineados, más sensibles, por el encierro*” (D3, 20 de octubre del 2021).

Se explicó que esta dependencia en la parte emocional fue muy trabajado a nivel institucional, ya que en la virtualidad estaban “*muy apegados a los padres*” y al haber ese “*desapego*” notaron al inicio a los(as) estudiantes un poco sensibles. Se hizo referencia a este “*apego*” como un factor que pudo haber puesto en riesgo el desarrollo de la regulación emocional de los niños y niñas. Como menciona:

*“Ese es el apego, que necesitan a alguien a la par, a algún adulto, exactamente, que sean totalmente dependientes de un adulto, verdad, a la par. Entonces al inicio pues se trabajó un poco lo que era el desapego, verdad, porque estaban apegados en lo virtual y después se trabajó el desapego en lo presencial, y bueno fue positivo, las mismas docentes daban el apoyo y el soporte a los niños que lo requerían.”* (PA2, 1 de octubre del 2021).

- *FR. 2: Alta exigencia por parte de las personas cuidadoras*

Una de las participantes reconocía que, a pesar de que por la edad son muy dependientes, en clases presenciales la docente debía estar encima repitiendo instrucciones, sin embargo *“mamá y papá no estaban listos para asumir este rol, entonces eso repercutió de manera negativa en los chicos y chicas porque había un nivel de exigencia bastante alto, porque los papás esperaban que todo lo hicieran solitos”*. (PAI, 28 de septiembre del 2021).

### 5.3 Categoría: Distribución de tareas en casa para el acompañamiento de los(as) niños(as):

- *FR. 3: Colaboración no equitativa entre miembros de la familia para las responsabilidades del hogar y de la niñez*

Aun así, no se puede generalizar el apoyo mencionado anteriormente, ya que nuevamente se destaca la exigencia percibida en mayor magnitud a las mujeres en comparación con sus esposos, junto con la carga educativa que también recaía en ellas como madres. Así, el cansancio era muy grande puesto que tenían muchas responsabilidades ya que eran *“mamá maestra, mamá trabajadora, mamá esposa, mamá de quehaceres”* (PPI, 1 de diciembre del 2021), y esta recarga a su vez demandaba en ellas en algunas ocasiones menor disponibilidad de estabilidad emocional hacia sus hijos(as).

A continuación, se muestra otro aporte que ejemplifica la anterior descripción:

*“tenía muchos problemas con mi esposo porque yo sentía que él no estaba con la camiseta puesta de la misma forma que yo, yo era estudiante de preparatoria en Teresiano, una más, verdad, mi esposo cero, yo si acaso le decía “ayúdame a imprimir*

*tal cosa, que hay que comprar tal otra”, pero la carga que a qué hora, que qué lleva, que qué hay que presentar, que si mande la evidencia era yo, entonces en ese caso sí fue muy retador.” (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

En relación al personal educativo, solo hubo una mención de esta categoría en la que se mencionaba que había ocasiones donde el acompañamiento de los padres no siempre estaba y los niños y niñas quedaban solos(as) dificultando el desarrollo de las clases.

#### 5.4 Categoría: Agotamiento físico y mental de las familias debido a la carga de responsabilidades

- *FR. 4: Sobrecarga parental*

Como era de esperarse, los cambios y consecuencias del contexto comprometió al ser humano a un ajuste repentino que se debió mantener en el tiempo, dando lugar a este factor de riesgo, ya que, según reportes de las maestras, esto fue muy evidente durante ese tiempo en las familias, tal y como se describe a continuación:

*“el estrés que se vivió a nivel general, en la población en general, entonces imaginemos lo que es eso, estar en mi trabajo y saber que mi hijo o hija de cuatro o cinco años está ahí necesitando que yo le ayude a recortar algo cuando yo estoy en reunión con mi jefe ¿Cómo voy a dividirme? Eso tuvo mucho que ver, sí es como el estrés y malestar generalizado que vivía la población en ese momento”. (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Con respecto a las familias, todas las participantes destacaron que este tiempo ha sido muy agotador y estresante para ellas por la cantidad de responsabilidades que tenían a nivel laboral, en el hogar, y al atender a sus hijos(as). A continuación, se ejemplifica lo anterior:

*“Muy difícil, muy, muy difícil, porque si se pierde, se pierde, se pierde uno, o sea llega un punto donde, vamos a ver, yo te voy a ser sincera, lo veo como mamá, el trabajo se triplicó, o sea era atender la casa, tener listos todos los materiales de mis dos hijos, seguir con mis clases, que además tener que ver yo cómo modifico mi trabajo para poder llegar a mis estudiantes, entonces fue como mucho trabajo de un pronto a otro, verdad, entonces esa carga que se llevaba de todo lo que había que hacer di hacía que seguro uno perdiera el control con más facilidad, porque sí, o sea, llegaba un punto donde tal vez muy fácil, y claro, y agotada, agotada, de decirte que a las 8 de la noche yo sólo quería que tuvieran como un chip donde los desconectaba y los apagaba” (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

Otra de las participantes mencionaba que debido al acompañamiento que tuvo que darle a sus hijos(as), ella se consideraba una estudiante más, y se daba el mérito del año que había ganado sus hijos(as) por el cansancio que esto significó. Mencionaba que: *“yo de hecho este año que se gradúan vacilo con las mamás y les decimos “ese título es nuestro también”, porque han sido dos años muy, muy agotadores, por la carga de trabajo que tenemos, la carga de la casa, y asumirlos a ellos”.* (PGF4, 22 de noviembre del 2021).

El tener que cumplir con tantas responsabilidades al mismo tiempo causó no sólo cansancio físico, sino también a nivel mental, lo cual consideraban que transmitían a sus hijos(as) y “cargaban” la casa con su frustración de no poder cumplir con todas las exigencias que tenían y con poco o nulo descanso.

Al respecto las participantes llegaron a la reflexión de que, aunque sentían que ya no estaban dando lo mejor de ellas por todas las responsabilidades que tenían, más bien tuvieron que dar más del 100% para cumplir todo lo que tenían. Como mencionaba una de las participantes:

*“pero si fue un cambio muy rudo para todos porque yo pasaba muy estresada, porque yo trabajando y ella en clases. Ya este año que les dieron, si no me equivoco como al principio, no me acuerdo, que si eran todas las clases virtuales de 7:30 de la mañana a 2 de la tarde, yo de verdad decía “o renuncio yo o saco a mi hija de la escuela”, porque ya yo estaba como loca, ya no podía más, entonces yo sí siento que eso impactaba en mi trabajo obviamente porque ya yo no soy la persona productiva que llegaba al trabajo nada más a trabajar, sino que soy la señora que está sentada en la casa ayudándole a mi hija que no encuentro la hoja, que dónde están las tijeras, que mami dónde me imprimió la hoja o no me la imprimió, entonces yo creo que todas nos ha pasado, las que estamos trabajando, que definitivamente decimos “ya no estamos dando el 100”, pero no, en realidad estamos dando un como un 1000 porque estamos dando lo que podemos en el trabajo, lo que se nos exige en el trabajo, más lo que ellos necesitan de nuestra ayuda porque son muy pequeños, verdad, es que si fueran más grandes, en realidad son muy pequeños, entonces lo que necesiten de nuestra ayuda, más las cosas de la casa, entonces es una cosa que, diay, yo creo que de verdad, ahí lo hemos logrado pero ha sido difícil, para todas las partes yo creo.” (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

Otra de las madres estuvo de acuerdo con lo anterior, ya que según su experiencia compartió que: *“y uno de verdad tuvo que dar el 1000% como decía la compañera, partirse y convertirse en mamá trabajadora, esposa, en hija, en todo y sacar las cosas verdad, ir viviendo el día a día en tema pandemia para poder ir saliendo.” (PGF5, 22 de noviembre del 2021).*

## Consecuencias (C)

### 5.1 Categoría: (In)dependencia y/o retroceso de los niños y niñas en su proceso de desarrollo y la educación virtual

- *C.1: Retrocesos y cambios de conducta*

Se explicó que se observaron retrocesos y/o cambios de conducta muy marcados en niños y niñas (como por ejemplo berrinches) que usualmente no pasaban antes de la pandemia en las clases presenciales. Incluso, se mencionó que cuando los(as) estudiantes volvieron a clases presenciales se vieron las consecuencias en conductas que para la edad deberían hacer solos(as) pero que aún lo están aprendiendo, como por ejemplo compartir o esperar el turno, ir al baño solos(as), subirse el pantalón, entre otros.

En línea con lo anterior, la dependencia se veía reflejada en la necesidad de aprobación de los padres, dificultando que resolvieran de manera individual situaciones que antes lo podían hacer.

*“muy dependientes, situaciones que tal vez antes podían resolver por sus propios medios o incluso ejecutar tres instrucciones sencillas, como les dije, por ejemplo: recortar, pegar y colorear, entonces ya era “¿Mamá así está bien?”, esa necesidad de aprobación se incrementó terriblemente, porque posiblemente si hubiésemos estado presencial, como sucede normalmente, la teacher no solamente está conmigo, entonces yo solito debo ser capaz de resolver, no le puedo estar preguntando cada 5 minutos a la teacher: “¿Teacher así está bien? ¿Teacher así está bien?”, no porque todos estamos trabajando al mismo tiempo, mientras que si mi mamá, mi abuelita, mi tía, mi hermana o quien sea que me acompañe en mi clase virtual, está solo conmigo me vuelvo super dependiente de esa*

*necesidad de dígame que lo estoy haciendo bien, entonces eso pasó muchísimo.” (PAI, 28 de septiembre del 2021).*

Durante el grupo focal con las familias, también salió a relucir el tema mencionado anteriormente, donde procesos como por ejemplo ir al baño que ya se habían logrado de manera independiente, durante este tiempo retrocedió y se solicitaba el apoyo de las familias para realizarlo. Como menciona una de las participantes:

*“Ya habíamos controlado todos los procesos de ir al baño, ya de ir solitos al baño principalmente del dos como les digo yo a los chiquillos, y eso varió digamos la independencia entonces ya ahora él me llamaba, y yo: pero papi ya usted sabía solito, y él “¡Ay se me olvidó!” Verdad él era como que alguien estuviera “dame pelota”, como que aquí estoy como de vení, esa parte, ese proceso tuvimos que volver a prender como era que lo hacía solito y todavía me sigue llamando: es que no sé hacer los rollitos, es que es que es que algo. Y ahora que nos estamos preparando psicológicamente para primer grado “ah papi ya ahí nadie, nadie usted solito tiene que ver cómo resuelve, ver cómo era que hacía, acuérdesese cómo era”, esa parte y luego en las noches el ir al baño cuando me daba cuenta ya había charco, él se levantaba y se bajaba de la cama pero abría una gaveta y se orinaba ahí perdía totalmente como la ubicación de donde estaba, si yo no me daba cuenta y lograba pararlo a tiempo había charco, tenía que revisar las gavetas todos los días, sacar las ropas todas las noches para que no se orinara en las gavetas, era como esa parte de susto, y si no irse a meter en medio de papá y mamá, así como los cambios como más notables que se suponía que ya habíamos superado, de que todo ese proceso se había superado, y que no atrás.” (PGF1, 22 de noviembre del 2021).*

En relación a lo anterior, una de las participantes mencionaba que su hijo es independiente y si estaba en la escuela hacía actividades como ir al baño solo, sin embargo, al estar en la casa no lo hacía solo y solicitaba su ayuda.

Con respecto al acompañamiento en la educación virtual, varias de las participantes mencionaron que sus hijos(as) solicitaban el acompañamiento durante las clases virtuales, por lo que eran 100% dependientes.

Una de las participantes consideraba que la pandemia al causar que estuvieran juntos, a pesar de que tuvieron una conexión muy fuerte, podía convertirse en un aspecto no tan positivo al dudar si estaba creando relaciones de dependencia.

## 5.2 Categoría: Convivencia entre los distintos miembros de la familia

- *C.2: Disminución de espacios personales*

El aumento en la cantidad de tiempo que debían de compartir juntos(as) les causó conflictos y dificultades para que cada uno tuviera su espacio personal, pues principalmente para ese año se pasó de compartir solo unas horas al día, a estar juntos(as) durante todo el día realizando actividades que normalmente se llevaban fuera de casa (ej: trabajar, estudiar, etc), lo cual *“le aumentaba presión a la olla de presión” (PGF4, 22 de noviembre del 2021)*. Como se menciona a continuación:

*“Ah sí, ¡uff!. No solo la educación virtual, fue todo, o sea el que mi marido esté aquí todo el día, ¿cómo decirte?, convivimos más, entonces chocamos más, verdad, es diferente convivir con una persona que se convivía de 6 a 10 de la noche, verdad, y conversar “¿ay cómo te fue en el trabajo?, y yo le contaba lo mío, y cómo estuvieron los chiquillos, y era*

*sábados y domingos era una belleza porque era el día que teníamos juntos para estar como familia, sábado y domingo, no, estamos juntos de lunes a domingo, verdad, entonces no es que no se ame la familia, pero si te puedo decir que yo creo que todos necesitamos como esa parte que hace que mi hija sea ella, que mamá sea mamá, que papá sea papá, verdad, que formamos sí un solo núcleo, pero mamá tiene su trabajo donde va, se despeja, hace lo que le gusta, habla con otras personas, mi hija va, disfruta estar con sus compañeritos, interactúa, se distrae, viene y me cuenta todo lo que hace. Entonces como que eso hacía falta”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

## **6. Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota**

### **Factores protectores (FP)**

#### **6.6 Categoría: Papel de la psicología educativa durante la pandemia**

- *FP. 1: Importancia de la presencia de la psicología educativa durante la pandemia*

Esta categoría como tal fue solamente mencionada por la psicóloga de la institución, ya que se le consultó sobre la importancia que podía tener la psicología durante este tiempo de pandemia y la educación remota, donde explicó que se tiene un papel muy importante, especialmente durante la pandemia, al estar en contacto con todas las poblaciones que interactúan con la educación (docentes, familias, niñez), por lo que se debe mediar la comunicación para que sea lo más asertivo posible.

## Factores de riesgo (FR)

### 6.1 Categoría: Importancia del conocimiento para promover la regulación emocional en niños(as)

- *F.R 1: Priorización del apoyo académico sobre el apoyo emocional*

Algunas de las madres participantes mencionaron que es importante que por parte de la escuela se brindara mayor información y acompañamiento en relación al tema de la regulación emocional, ya que se abordó mucho lo académico pues “es la prioridad de la escuela” pero puede quedar faltando la parte emocional. Como expresaba una de las participantes:

*“Sí, sí. Es muy importante, digamos, como implementar este tipo de talleres estilo escuelita para padres, o reuniones mensuales si se pudiera, verdad que no, que nos dieran estrategias porque no se nace siendo mamá, es complicado y todos los hijos son diferentes. Entonces sí, a veces uno requiere ese acompañamiento. Yo creo que si la institución, si bien es cierto, ha estado ahí, sería importantísimo que pudieran aumentar la frecuencia de este tipo de charlas que le permitan a uno, pues como encaminarlo un poquito, sobre cómo resolver para que ellos estén emocionalmente sanos.” (PPI, 1 de diciembre del 2021).*

Además, una de las participantes mencionaba que el conocimiento de esto es un aspecto que no siempre se da, y que consideraba que ellas no recibieron información al respecto durante su crecimiento, como menciona: *“Eso que dijo ahora, de que nosotros estamos preparados para temblores y todo eso, yo creo que es lo más importante, o sea nuestra generación de fijo no aprendió a regular emociones, nunca, nunca, o sea yo estoy completamente segura que eso fue algo que a nosotros no nos enseñaron”.* (PGF2, 22 de noviembre del 2021).

Del mismo modo, algunas de las docentes hicieron referencia también a la importancia de tener más herramientas para manejar el tema de la regulación emocional durante esta etapa de preescolar, y especialmente en tiempos de pandemia donde se ha visto la afectación en muchas personas. Además, se menciona que cada niño(a) es diferente por lo que a pesar de los años de experiencia dando clases, siempre hay algo nuevo que aprender, además de que específicamente de este tema no suelen recibir formación. Ante esto, se resalta el apoyo de la psicóloga de la institución como un apoyo muy valioso en este tema y las intervenciones que puede llevar a cabo.

Por otro lado, una de las participantes del personal educativo hizo referencia a que al inicio de la pandemia la institución educativa se priorizó lo académico en lugar de lo emocional, sin embargo, luego tuvieron que cambiarlo. Además, se mencionó que algunas familias no tienen herramientas para la regulación emocional de la niñez y para poder corregirlos bien.

Una de las participantes del personal administrativo comentaba que para ella la parte emocional, tanto de la familia como del niño o niña, debe ser una prioridad. Expresó lo siguiente:

*“Lo emocional para mí es una de las prioridades para que la familia esté bien también, verdad, o sea una familia emocionalmente estable, va a tener un hijo emocionalmente estable y eso va a ser toda una cadena, verdad, y por supuesto que en la escuela vamos a tener un hijo emocionalmente estable, tenemos situaciones de familias que no están estables, el hijo aquí está inestable, verdad, y por supuesto que ahí sigue.” (PA2, 1 de octubre del 2021).*

Del mismo modo, la participante expresaba que este conocimiento es necesario tanto para familias como para docentes, ya que, similar a lo que se comentó anteriormente, explicaba que si la persona no está bien emocionalmente, no puede producir o concentrarse. Sin embargo, se

consideró que este soporte estuvo carente durante el primer año de pandemia y se empezó a reforzar más durante el 2021.

Otra de las participantes del personal educativo reflexionaba sobre la importancia de que las familias puedan estar preparadas en el tema de la regulación emocional ya que son los que siempre están con los niños y niñas. La participante expresaba lo siguiente:

*“Sí, digamos yo realmente pienso que, bueno yo no soy mamá, y no lo tengo dentro de mis planes, pero admiro muchísimo a las mamás, y pienso que antes de ser mamá se debería de dar toda una preparación porque el tema de la regulación emocional empieza por mí, o sea empieza por como yo me comunico, desde que lugar me coloco, de hecho desde hace tiempo me he estado preparando en “Disciplina consciente”, y esta incluye muchísimo el tema de la regulación emocional, y habla de cómo empieza en la persona adulta, o sea primero yo con mis rollos y mis preocupaciones, mis miedos y mis reacciones, primero yo me regulo y luego puedo regular a los demás, pero no puede ser al revés porque si no entonces lo que pasa es que el comportamiento del niño detona en mí, mis miedos, mis traumas, en mis historias entonces reacciono mal, entonces sí efectivamente la regulación emocional debería empezar por mí, o sea si yo quiero trabajar este tema empezar por ver cómo está la regulación de las profes, o sea cómo reaccionan ante las distintas situaciones, qué herramientas tienen, que herramientas no conocen, y cómo las preparo para enseñar a otras personas sobre autorregulación emocional y en las familias mucho más, porque en las docentes o sea el año pasado o incluso ahora que volvimos presencial tenían mucho menos tiempo con los chicos en períodos muy concretos, y no todo es emocional, cómo nos sentimos, en cambio en las familias es siempre, y si no tenemos las herramientas suficientes lo que hacemos es*

*reproducir ideas equivocadas de cómo expresar mis emociones”. (PAI, 28 de septiembre del 2021).*

Al respecto mencionaba que, debido a lo anterior, es esencial que los padres reciban formación en el tema y así poderles dar herramientas a la niñez desde una visión no adulto céntrica, entendiendo la importancia de la regulación emocional y de formar niños(as) capaces de ser autosuficientes y de autorregularse,

*“Es muy importante validar justamente el tema de cómo se sienten, de hecho, a mí no me gusta usar mucho la palabra regulación, porque es como poner un límite y si usted se sale de aquí estás totalmente desregulado y es una barbaridad y tenemos que volver a meterlo en este lado de la línea donde sí estamos las personas reguladas, entonces eso no me encanta, porque mucha gente lo interpreta desde ese lugar, yo prefiero interpretarlo más desde el lado de ¿Cómo nos sentimos? O sea, yo tengo autorregulación emocional en la medida en que yo reconozco lo que siento y me hago cargo de lo que estoy sintiendo, sin dañar a otras personas y sin dañarme a mí, entonces en el caso de los niños es eso, a ver, por ejemplo: “¿Te vas a enojar? Sí mi amor te vas a enojar, pero ¿Cómo reaccionamos cuando nos enojamos? No podés ir y tirarte contra la pared, no podés pegarle a tu compañero, ¿Qué hacemos cuando nos enojamos?”. Para mí eso es regulación emocional, entender lo que siento y hacerme cargo, expresarlo de una manera asertiva, y con los niños y niñas se ve muchísimo. De hecho, el otro día leía un artículo que hablaba de cómo los papás castigan actitudes y comportamientos que sí se permiten tener, por ejemplo, que yo me enoje y mande a todo el mundo para donde yo quiera, lo puedo hacer yo como adulta pero que, si niño me hace eso, ¡jamás!, es una malacrianza, no podés hacer eso, eso está mal, entonces condenamos comportamientos que como*

*adultos si nos permitimos ¿Por qué? Porque siempre hemos sido una sociedad adulto céntrica, donde los niños tienen que acoplarse a mí, pero yo no entiendo que también son personas que tienen criterios, que también tienen una voz que deberíamos escuchar.”*  
(PA1, 28 de septiembre del 2021).

## 6.2 Categoría: Relevancia de espacios de escucha y validación emocional de la experiencia como familia en relación a la pandemia y la educación remota:

- *FR. 2: Ausencia de espacios de escucha y validación emocional para las familias*

La presente categoría fue mencionada por la mayoría de las madres participantes, donde hicieron referencia a que les hubiese gustado que la escuela tuviera mayor apertura en conocer cómo se sentían, no solo el estudiantado, si no también ellos como padres y madres, ya que la institución le daba prioridad a la parte académica y no pensaron en estos espacios.

Se comentó que estos espacios no solo hubieran sido útiles o importantes para que consideraran cómo se sentían las familias a la hora de tomar decisiones, para que hubiera “retroalimentación”, y se les pudiera brindar herramientas, sino también porque el desahogarse, el escuchar y saber de otras familias que están pasando por situaciones similares les hubiera reconfortado. Como menciona a continuación:

*“Exacto, es que mira donde vos escuchas aquella mamá que empezó a hablar y todo lo que dijo, y uno “pero sí es que así me siento yo, entonces vos decís bueno somos 2, 3, 4, 5 en la misma sintonía, entonces no es que estoy loca, es que todos estamos pasando por lo mismo, y eso sea como sea, te reconforta, además de que también nos hubieran dado un poquito de herramientas para sobrellevar la cosa.”* (PP2, 2 de diciembre del 2021).

De esta manera, se mencionaba que el apoyo psicólogo hubiera sido *“muy funcional”* tanto para los padres como la niñez ante la incertidumbre y el miedo que se vivía. Como mencionó una participante: *“Para estar claros que era mal de muchos y consuelo de tontos, dice el dicho.”* (PGF4, 22 de noviembre del 2021). Se mencionó que con solo abrir un espacio en las tardes o noches en el que se pudiera conversar, eso podría hacer que se bajaran los niveles de ansiedad en las familias,, ya que en recursos como Facebook no todas tenían el acceso o el tiempo. Además, este espacio donde se brindaran herramientas también se mencionó que hubiera permitido llevar la situación con sus hijos(as) de mejor manera al conocer sobre la etapa de desarrollo en la que estaba su hija y por ende lo que se podía exigir o no y bajar su frustración como madres.

Durante el grupo focal se reflexionó mucho sobre este tema, y una de las participantes aportó con su opinión mencionando que era una situación compleja, donde probablemente nadie sabía cómo manejarlo, sin embargo, considera que lo mejor hubiera sido empezar desde las familias y brindar ese acompañamiento.

*“Yo si quisiera agregar ahí, que parte de lo que me faltó fue ese acompañamiento precisamente por parte del departamento de psicología, imagino que es con respecto a las familias, digamos. Creo que, si nos ponemos a analizar un poco a los niños, tal vez sí, por supuesto, afectados y demás, pero fue un golpe muy importante para las familias en organización y en todas las partes de sentimientos y demás. Y creo que por ahí sí faltó muchísimo ese acompañamiento por parte de la institución. Todos estábamos aprendiendo, por supuesto, verdad, yo no puedo decirte que tal vez ellos como departamento de psicología, sabían qué hacer en una pandemia, no, nadie sabía qué hacer, pero creo que eso se detectaba desde un principio, sí ustedes hacían un diagnóstico general, lo primero es ¿A quién atacamos?, a las familias, y a partir de las familias*

*podemos ir descartando, desde mi punto de vista, sin saber absolutamente nada de esto y respeto mucho también su profesión y demás, pero si nos ponemos a descartar ahí, muchas de las dificultades que tal vez presentaron los estudiantes, pudimos intervenir desde la familia y se iban a disminuir esas dificultades que podían pasar y pues en realidad no, tal vez citados como familia hacer un Zoom como familias y un poco este conversatorio que estamos teniendo hoy, expresar estas situaciones pudo haber bajado como en mi caso, desde mi perspectiva pudo haber bajado, como si yo oigo a las compañeras, que están en la misma locura en la que estoy yo, muy posiblemente digo “me siento acompañada, aunque sea de lejitos”, y tal vez hubiéramos bajado un poco ese nivel de general o expresar eso, no sé si, claro, desde mi profesión y yo estoy trabajando para los estudiantes, no estoy trabajando para la familia, si lo vemos desde punto tal vez psicología pudo haber dicho no, es que no, no tengo por qué intervenir en la familia o no tengo por qué, pero a partir de esa pandemia, hacer ese cambio para mí creo que hubiera funcionado más que una intervención específica con los estudiantes.” (PGF1, 22 de noviembre del 2021).*

Por último, se mencionó que, puesto que la pandemia continúa, es un mensaje importante de transmitir a la institución educativa ya que el apoyo que reciban las familias puede incidir en la calidad de vida, especialmente en familias donde los padres aún se mantienen muy estrictos debido al temor a la pandemia.

- *FR. 3: Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de los niños y niñas*

La presente categoría se identificó como un factor de riesgo, ya que algunas de las madres participantes compartieron que al iniciar las clases virtuales se dieron cuenta de que sus hijos(as) se encontraban atrasados(as) en cuanto al desarrollo de los(as) demás estudiantes, lo cual les requirió de mayor trabajo el nivelarlos.

En relación a esto, a pesar de que algunas expresaron ser docentes de profesión, una de las madres comentaba que la realidad de muchas era que no tenían los conocimientos en el área didáctica para ayudar de la mejor manera a sus hijos(as), por lo que considera fue un factor que dificultó favorecer la regulación emocional de sus hijos(as). Como expresó: *“Y yo agregaría la falta de conocimiento como mamá a poder acompañar en la parte didáctica porque diay uno hacía lo mejor que podía, pero ninguna de nosotras teníamos clases de docencia para saber qué era lo correcto, nos sobraba amor nada más.”*(PGF4, 22 de noviembre del 2021).

Para esto, tuvieron que invertir mucho tiempo y esfuerzo para aprender y poder apoyar a sus hijos(as), ya sea buscando videos, juegos, e información que les ayudara.

*“pero fue un shock, porque en mi caso específico descubrí que mi hija estaba atrasada en cuanto al desarrollo de los demás, verdad, entonces habían chicos mucho más adelantados que ella, y eso nos requirió un trabajo titánico, claramente yo no soy docente ni tengo ningún estudio en eso, pero tuve que realmente trabajar con ella muchísimo para poder nivelarla, yo creo que bueno a final de año ella estaba ya igual que los demás, ya la habíamos logrado nivelar pero digamos a ella si le afectó muchísimo”.* (PGF4, 22 de noviembre del 2021).

Otro de los temas discutidos por las participantes fue que al tener poco conocimiento sobre el proceso educativo de los niños(as) según su edad, y por la misma situación que se vivía en el contexto de pandemia y la educación remota, como madres tendían a exigirles mucho a sus hijos(as) en el área educativa.

#### 6.4 Categoría: Responsabilidad y papel de las familias dentro del proceso educativo:

- *FR. 4: Recarga en las familias sobre la responsabilidad del proceso educativo*

Una de las participantes del personal educativo hizo referencia a que pudo observar que las familias no estaban preparadas para asumir el rol que les tocó debido a la pandemia en este contexto de educación remota.

Por otro lado, las madres mencionaron que la virtualidad fue difícil ya que debían de dividirse entre “*mamá y mamá que trabaja*”, por lo que ajustar los tiempos entre el trabajo y atender a sus hijos(as), se les dificultaba mucho. Una de las madres también cuenta su experiencia con sus hijos y el rol que tuvo dentro de las clases virtuales que tenían, lo cual ella consideraba era una “*locura*”.

*“Yo tengo 3 chicos, tenía una en sexto, un chico en quinto que además él tiene una condición de autismo y la chiquitilla en prepa. Entonces yo pasé a ser el estudiante de 32 de quinto grado, verdad, porque yo me conectaba al 100% con mi hijo, la teacher decía cualquier cosa y yo asomaba la cabeza, porque yo estaba al 100% porque mi hijo en inglés le cuesta un mundo y yo decía “señor se va a quedar en todo”, verdad, y además que mi hija pequeña había que conectarla, que no se le pierda, que hay que hacer un no sé qué, que hay que mandar la evidencia de no sé cuál trabajo, que hay que hacer una*

*jirafa porque están estudiando la letter “g”, y no sé qué, y era una locura aquello.”(PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

#### 6.5 Categoría: Rol de la institución educativa en el desarrollo de la niñez

- *FR. 5: Limitación del rol de la institución en la formación de la niñez debido a la virtualidad*

Por parte de algunas participantes del personal educativo se explicaba que es en la institución educativa donde la niñez aprende muchos aspectos importantes de su desarrollo como los límites, rutinas, el orden, entre todos, y que este tiempo de pandemia lo reflejó muy claramente y repercutió negativamente al no haber apoyo de la escuela para formar estos aspectos y actitudes. Además, se reflejó la responsabilidad que suelen depositar las familias en la escuela para esta formación. A continuación, se muestra lo que expresó una participante en cuanto a esta categoría:

*“Me parece que esto nos hizo darnos cuenta, en términos generales, de la gran responsabilidad que suelen depositar las familias en la escuela, o sea yo les puedo decir a ustedes que los niños que recibimos a inicios de este año no tienen límites, no hay estructuras, no hay rutinas, no saben pedir disculpas, no sé esperar mi turno, no sé. Entonces esto evidencia que efectivamente es la escuela la que realiza estas intervenciones y forma en todos estos temas, porque si vemos las familias, no pienso jamás que sea un tema de negligencia, pero es una cuestión de que papá y mamá tienen que trabajar todo el día para darles a sus hijos e hijas la educación que quieren, entonces ¿Quién me va a enseñar a mí que tengo que pedir disculpas?, por ejemplo, o que no puedo arrebatar el juguete, cuando la mayoría son hijos únicos, entonces ¿cómo aprendo a compartir?, aprendo a compartir en la escuela, entonces creo que este tema de la*

*virtualidad, nos hizo tomar mayor conciencia del papel tan importante que tiene la escuela más allá de la parte académica, en una formación en valores, en actitudes prosociales, y esa parte surgió con muchísima fuerza, porque fue darnos cuenta “mira es que es en la escuela donde aprenden a hacer eso””(PAI, 28 de septiembre del 2021).*

Por otro lado, una de las madres participantes expresaba que, en su opinión, la etapa de preescolar, de manera presencial, era un aspecto importante en su desarrollo, lo cual se vio obstaculizado por la pandemia.

*“creo que, yo siempre digo que la pandemia les robó a ellos ese año, se robó esa etapa del preescolar que es tan bonita y el ensuciarse, el manipular, de jugar, y lo hacían, pero detrás de la pantalla, y siento que faltó esa vivencialidad, era importante.” (PP1, 1 de diciembre del 2021).*

## **7. Perspectiva de la pandemia**

### **Factores protectores (FP)**

#### **7.1 Categoría: Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia**

- *FP. 1: Comunicación clara y empática sobre la pandemia con la niñez*

Por otro lado, las familias también contaron cómo abordaron el tema de la pandemia con sus hijos(as), explicando que era un virus peligroso por lo que había que quedarse en casa. Se evidenció también que las familias mostraron empatía con sus hijos(as) y se les hacía saber que entendían las emociones que estaban sintiendo, y que para ellas también era difícil la situación. A continuación, se ejemplifica lo anterior:

*“Ok en casa, generalmente tratamos de conversar con ellos, verdad, de explicarles, digamos como el por qué pasan las cosas y que eso tiene una consecuencia, verdad, entonces diay, nosotros le decíamos “diay mi amor tenemos que cuidar a tita, por eso no podemos ir”, “yo sé que estás triste”, “a mí tampoco me gusta el coronavirus, a mí tampoco me gusta estar en la casa, pero vamos a hacer otras cosas diferentes”” (PP1, 1 de diciembre del 2021).*

Por otra parte, una de las participantes mencionó que, a pesar de las consecuencias negativas que la pandemia trajo, trató de hacerles ver a sus hijos(as) lo positivo de la situación y que eran *“muy bendecidos”* (PP2, 2 de diciembre del 2021) por mantener el trabajo, tener salud, estar juntos, entre otros.

Se hizo referencia también a cómo la niñez se ha adaptado a las nuevas medidas de higiene que se han implementado debido a la pandemia, y que para ellos(as) ya es algo *“normal”* ponerse la mascarilla, buscar dónde lavarse las manos o el alcohol en gel. Se muestra un ejemplo de lo anterior a continuación:

*“...o sea ella a veces se sube al carro y cuando llego a la casa todavía anda con la mascarilla, y le digo: mi amor ¿Por qué todavía anda con la mascarilla?, y ella: ¡Ay se me olvida!, para ella es parte de eso, de su día a día, para ella es parte de su día a día llegar a todo lado y lavarse las manos y ponerse alcohol sesenta mil veces al día y saber que tiene que mantener distancia con todo el mundo. O sea, ya es como completamente normal y está completamente, bueno no podría decir que completamente, pero realmente está muchísimo más estable aún manteniendo esta realidad tan loca y que bueno, al menos en mi caso mantenemos todavía, y ahora se siente completamente más estable que*

*cuando estábamos en la casa sin acceso a nadie y sin acceso a la familia y etcétera.”*  
(PGF2, 22 de noviembre del 2021).

## 7.2 Categoría: Manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes

- *FP. 2: El manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes con empatía e información adecuada para la edad de los niños y niñas*

El personal docente mencionó que se consideró que la situación de las clases virtuales iba a durar poco y que iban a poder regresar pronto a las clases presenciales.

Se mencionó que era importante el manejo del tema de la pandemia con la población infantil puesto que les podía afectar, por lo que tenía que ser con medida. al respecto se mencionó lo siguiente:

*“entonces yo decía: no le vamos a estar diciendo a la chiquita cuántos casos hay, y un día me dice la mamá: “es que ella ya no quiere escuchar la palabra casos”, y yo “claro porque se le pasaba hablando mucho sobre eso”, entonces no le pasen hablando sobre eso con los chicos, y que la preocupación y todo o sea son niños muy pequeños entonces que sea así como: nos vamos a cuidar, vamos a protegernos, pero todo con cierta medida para la edad de ellos”. (D1, 12 de octubre del 2021).*

En relación a lo anterior, otras participantes del personal educativo ejemplificaron cómo manejaban el tema del COVID, destacando la importancia de la empatía con lo que podrían sentir sus estudiantes al respecto de lo que la situación había generado.

*“No, si se habló, se les presentó en varias ocasiones hasta videos de qué era el COVID. cómo teníamos que cuidarnos, verdad, que nos podíamos sentir tristes, que podíamos*

*sentir ese temor de salir a la calle, que teníamos que protegernos, verdad, que teníamos que estar felices por estar con la familia, se trató de abarcar, yo digo que como todos los sentimientos a raíz del COVID que podíamos sentir y se les daba esa apertura también a ellos de que no estaba mal sentirse triste, que no estaba mal sentir enojo porque no se había ido el COVID ya cuando yo quería, y todas esas cosas”. (D2, 12 de octubre del 2021)*

No se encontraron citas de esta categoría en las entrevistas a las familias y/o niños(as).

### **Factores de riesgo (FR)**

#### **7.1 Categoría: Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia**

- *FR. 1: Dificultad en la adaptación al contexto de la pandemia*

La mayoría de participantes mencionaron que en un inicio no pensaban que la situación de la pandemia iba a durar tanto. Por ejemplo, una de ellas contaba que, al ser la situación tan difícil, y tener problemas con su esposo, pensó en que una solución podría ser sacar a sus hijos(as) de la escuela por ese año. Sin embargo, al darse cuenta de que tal vez no solo iba a ser el 2020, la detuvo en tomar la decisión.

*“Entonces yo siento que al principio de la pandemia mis números estaban en rojo, literalmente lo hicimos mal, muy mal, y en un momento yo dije o sea aquí vamos a terminar yo divorciada, en primer lugar, verdad, con todos los chiquitos a mi cargo peor entonces tenemos que tranquilizarnos porque esto no va a cambiar, no va a ser rápido, hubo un momento donde yo dije “ya lo voy a sacar”, y mi cuñada que es maestra me dijo “¿y qué te garantiza que el otro año no va a ser virtual?”, y eso fue lo que me detuvo a*

*no sacar a mis hijos de la escuela, y yo “¿ay cómo se le ocurre?”, me dice “¿cómo sabemos cuánto va a durar esto?””. (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

Al extenderse la situación de la pandemia, las participantes contaron que tuvieron que comenzar a buscar cómo adaptarse para así cuidar su salud mental y la de su familia.

Al contrario, solo una de las participantes dijo que ella sí se había mentalizado que la pandemia no iba a durar poco. Sin embargo, esto no hizo menos difícil la situación, ya que contó que fue muy frustrante para ella y su hija el perder el contacto con su familia y que su hija por ejemplo tuviera que jugar con sus primos “de terraza a terraza”. Además, esta participante mencionaba la reflexión que había tenido en relación a la manera en que otras familias han manejado el tema de la pandemia con sus hijos(as) y cómo esto les puede afectar.

*“Y en mi caso, digamos, ni mi esposo ni yo nunca nos hemos estresado mucho por la pandemia, gracias a Dios. O sea, fue algo como bueno tomemos las medidas, aprendimos, qué es lo que hay que hacer, yo no les voy a decir que pasaba viendo noticias todos los días, yo no sabía cuántos casos salían o cuántos muertos habían, no lo sabía porque yo sé que si yo me ponía a enfocarme en eso, en dos meses yo iba a estar tomando seguro antidepressivos y demás, verdad? Entonces yo por mi salud mental yo dije bueno, ya sé que es lo que hay que hacer, que lo que no hay que hacer, punto, yo noticias ya no más. Y entonces siento que tal vez a mi hija no se le afectó tanto eso, no me imagino en las casas en las que los papás sí reaccionaron de una manera diferente, porque sí conozco, digamos, tengo una cuñada que ese chiquito, está pálido y con unas ojeras increíbles, porque ese chiquito tiene un año no salir, ni a cortarse el pelo, o sea, chiquito ya no veía el pelo, le llegaba a las orejas y más abajo. Y entonces yo decía puña, que*

*triste, porque yo sé que ella sí se atacó y se encerró y los niños absorben todo eso.”*  
*(PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

Durante el grupo focal, las participantes hicieron referencia a cómo la pandemia fue un cambio muy grande para todos(as), lo cual fue un “shock” al ser una realidad inconcebible hasta el momento, por lo que fue difícil de asumir.

En relación a este cambio tan grande que han vivido, y la forma en que lo manejaron, una de las participantes mencionó su reflexión en que era una situación que iba más allá de lo que ellas sabían manejar. Mencionaba que: *“la pandemia vino a evidenciar que no lo gestionamos de forma correcta y que era una situación que era más allá de lo que nosotros en generaciones hemos vivido, nosotros somos generaciones de eclipses, de temblores, de terremotos, de un montón de cosas, pero no, esto no lo podíamos, y por ser una situación nueva que teníamos que enfrentar por primera vez todos juntos no era yo”.* (PGF1, 22 de noviembre del 2021).

### **Consecuencias (C)**

#### **7.1 Categoría: Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia**

- *C.1: Emociones de la niñez ante el tema de la pandemia*

Respecto a esta categoría, una de las docentes hizo mención que al inicio los niños y niñas se mostraban un poco temerosos por lo que se hablaba en relación a la pandemia, o por ejemplo del número de casos que escuchaban que había cada día.

Se mencionó que, aunque sí hubo mucho miedo por parte de las familias, al colegio suspender clases al inicio de la pandemia, no hubo exposición al virus. Además, también hacía

referencia a que nadie pensó que la pandemia iba a durar tanto, por lo que al pasar los meses se notó el cansancio de las familias dada la situación.

Se explicó que se presentó mucho temor de que adultos mayores cercanos a la familia se enfermaran, y el no poder compartir con otras familias de manera tan abrupta fue difícil de asimilar para la niñez. Las consecuencias que la pandemia generó como quedarse en la casa, no ver a otras personas, pedir cosas solo por “express”, bañarse constantemente, escuchar noticias, causó que los niños y niñas también tuvieran mucho miedo hacia la pandemia, así como salir de sus casas. Incluso, en uno de los casos de las participantes, se contó que el experimentar la enfermedad en la propia familia, también generó mucho miedo en la niña.

## **8. Cambios en las rutinas del niño(a)**

### ***Factores protectores (FP)***

#### **8.1 Categoría: Cambios en otras rutinas cotidianas**

- *FP. 1: Mantenimiento de las rutinas diarias*

En una de las familias se obtuvo que, a pesar del contexto, se intentó mantener el orden en cuanto a esas rutinas del hogar, ya que los niños de este hogar habían interiorizado muy bien el hecho de levantarse, comer en familia, conectarse en clases, etc, y por ende no se presentó alguna dificultad, tal y como se ejemplifica a continuación:

*“Entonces a las seis ya desayunamos todos en familia, 6:30am están en el baño y siete van para la escuela, 7:10am están ya en el colegio y si es en la virtualidad 7:25am ya están conectados, bañados, cepilladitos los dientes, van a su escuela y cuando llegan a la casa igual su rutina de esparcimiento un ratito, después estudiamos otro ratito, se trata*

*de que se mantenga, cuesta un poquito, pero ellos si se les dice “ya tienen que apagar el televisor” y se apaga, no, no hay problema, ellos no hacen el berrinche o así”.(PPI, 1 de diciembre del 2021).*

Retomar las rutinas en casa, fue parte de las medidas que se optaron para mitigar los efectos que se estaban dando en las distintas familias, y las mismas participantes reconocían la importancia de estas, ya que esto de alguna forma alentaba a sus hijos e hijas a recuperar parte de sus rutinas diarias, y así colaborar en el bienestar. Uno de los ejemplos que se recolectó fue el siguiente:

*“[...] y lo que sí hicimos, porque me di cuenta que sí le estaba afectando era volver a la rutina, porque a veces digamos no sé un lunes por decir un horario a las 9:30 era la llamada de español, y después tenían otra a las 11 am, el martes tenían a las 8am de la mañana y después hasta las 10:30 am, o sea, así todos los días eran diferentes, entonces yo la iba bañando de acuerdo al horario, pero había días que se bañaba a las 6 am, o había días que se bañaba a las 7am, había días que se bañaba a las 9 am, porque la primera clase era hasta las 10:30 am, siempre se bañaba pero a horas diferentes, entonces empezamos a volver a tomar la rutina como si fuéramos para la escuela o para el trabajo, nos bañamos a la misma hora, vamos a desayunar otra vez en familia. Ya estábamos todos listos, aunque la clase empezara a las 10:30am, ya yo me conectaba a la oficina y demás, entonces el volver a la rutina digamos como antes, donde ella sabía que donde se levanta, que se bañaba, que desayunaba, a ella le ayudó mucho porque como que la volví a ubicar en tiempo y espacio, entonces fue algo que empezamos a hacer y que lo establecimos en casa aunque no tenían clase temprano, todos los días se bañaban temprano, todos los días estaban listos, desayunaban a la hora que correspondía, entonces como que volvimos a retomar las rutinas”. (PGF4, 22 de noviembre del 2021).*

Como parte de los comentarios agregados, se indicó que efectivamente el tema de la rutina se había visto afectada, y que para mejorar era necesario respetar todos esos tiempos de comida, de baño, de sueño, para evitar un mayor desvío de estas rutinas en el bienestar de la niñez.

### **Factores de riesgo**

#### **8.1 Categoría: Cambios en otras rutinas cotidianas**

- *FR. 1: Ruptura o disminución de actividades que solían llevar a cabo*

Una de las madres comentaba que las rutinas habituales de ir a ver a la abuela, ir a un mall, entre otros ya no se podía y se habían visto totalmente interrumpidas.

Vinculado a las clases virtuales, se agregó que estas también generaron cambios por la adaptación que se debió realizar para poder llevarlas a cabo desde los hogares, ya que ahora los mismos recreos eran parte de las familias, y esta adaptabilidad de cierta forma permitía mantener la noción escolar, tal y como se expresó en una de los espacios de recolección de información:

*“y eso si no los dejaba usar nada de Tablet ni videojuegos en la mañana durante el periodo de clases, como si estuvieran en la escuela, no tenían esos recursos, era recreo de, porque yo les decía “bueno estás pegado a la computadora, vas a salir a recreo a pegarte a la Tablet, o sea no, recreo es como para que juegues con tus muñecos o vayas al corredor a la bici o no sé, algo distinto, pero no tecnología digamos, la tecnología quedaba solo para la tarde”. (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

### **Consecuencias (C)**

#### **8.2 Categoría: Cambios en la rutina del sueño**

- *C.1: Cambios en la rutina de sueño*

De conformidad con esta primera categoría, y como consecuencia del cambio de rutinas cotidianas, algunas de las familias reportaron notar cambios en las rutinas de sueño de sus hijos e hijas, ya que antes de la llegada del COVID-19 ya se había incorporado el hábito de dormir de manera individual, o incluso el hecho de acostarse a cierta hora para madrugar al día siguiente, sin embargo el confinamiento exigió pasar mayor cantidad de horas en casa y una disminución del uso de energía en la niñez lo cual se vió vinculado con la rutina del sueño, más de una familia coincidió en que este último no colaboró en el primer año de pandemia, y que sus hijos e hijas se iban durmiendo mucho más tarde de lo esperado, tal y como se ejemplifica en los siguientes aportes:

*“y eso también afectaba porque al estar aquí en la casa, levantarse un poquito más tarde, y tras de eso no hacer la carga física que hacía en la escuela, les rendía más la batería, entonces era más difícil mandarlos a acostar, porque parece mentira en lo que volvieron, el cambio se sentía, uno, madrugaban un poquito más, y segundo el correr allá y jugar allá hacía que vinieran más cansados, entonces era más sencillo decir a las ocho de la noche “pijamas y acostarse”, en cambio, en situación de pandemia, todos aquí todos los días, les rendía más la cuerda, y uno cansado.” (PP2, 2 de diciembre del 2021).*

*“yo tenía su hora de ir a dormir y ella se iba a dormir a esa hora pero se iba durmiendo realmente a las 11 de la noche entonces al día siguiente la tenía que levantar, entonces ya obviamente cansada, y todavía hasta la fecha me cuesta muchísimo que ella se acueste, o sea si se acuesta a la hora que se tiene que acostar, ella es muy obediente en eso, ella va se lava los dientes pero no se duerme su ciclo de sueño cambió completamente,” (PGF2, 22 de noviembre del 2021).*

Con respecto al hecho de dormir individualmente, una de las familias explicó que su hija solía llamarles durante la noche por ende alguno de los padres debía trasladarse a su cuarto y acompañarle, para no dormir sola, situación que no ocurría antes de la pandemia.

### 8.3 Categoría: Cambios en la alimentación

- *C. 2: Cambios en la rutina de alimentación*

En el caso de algunas familias no salió algún detalle significativo sobre el tema, ya que indicaron no haber tenido dificultades, y que, a pesar de la pandemia y las clases virtuales, en ambos núcleos familiares se mantuvieron dentro del margen de lo normal.

Una de las familias agregó que en su caso no se vio afectada en este sentido ya que viven muy lejos de supermercados o lugares de comida rápida, y por ende regulan la entrada de esos productos a la casa, y que en el momento de asistir a realizar las compras de la casa solo tomaban lo necesario, siendo esta su conclusión de cómo su hija mantuvo dentro del rango de lo normal su alimentación bajo el contexto de pandemia.

Contrario a lo anterior, en algunas familias sí fue posible apreciar cambios en la alimentación como una consecuencia del contexto de la pandemia y la educación remota, por razones como el aumento en la ingesta de ciertos alimentos principalmente con calorías vacías como galletas y jugos procesados, vinculado con el factor ansiedad que se estaba viviendo en la niñez en casa, tal y como se aprecia en la siguiente cita:

*“En mi caso vieras que yo sí noté que ella empezó, era increíble, ella desayuna muy bien, y después de que desayunaba, o sea ella se desayuna dos huevitos y pinto, que yo siento que eso es un desayuno de adulto, y después de eso “mamá cereal, mamá yogurt”, me cuesta mucho darle frutas y eso ha sido todo un proceso, y galleta, y la otra galleta,*

*entonces ahí le fui metiendo frutas, entonces si quiere galleta primero una manzana, pero ya después yo decía “¡Uy está como comiendo demasiado!” Entonces ahí fue donde yo dije esto debe ser, y creo que en el chat algún papá comentó también, y yo dije claro esto es como esa ansiedad de estar comiendo, y que pechadito, porque tal vez como es uno el que como ya hemos comentado el que está en la loquera, pero ellos también están sintiendo eso.” (PGF3, 22 de noviembre del 2021).*

### **Frecuencia de aparición de las categorías de análisis.**

En términos generales sobre la aparición de factores de protección y de riesgo en cada una de las familias, cabe destacar que en la denominada “Educación remota en el contexto de Pandemia” apareció mayor cantidad de ambos tipos en comparación con las demás familias, pues obtuvo ocho factores de protección y doce factores de riesgo. Se considera al mismo tiempo que esta tuvo mayor información ya que se tocaron diversos puntos que englobaron una pincelada sobre las vivencias de las madres y docentes en el proceso de la educación remota en pandemia para cubrir las necesidades de la niñez.

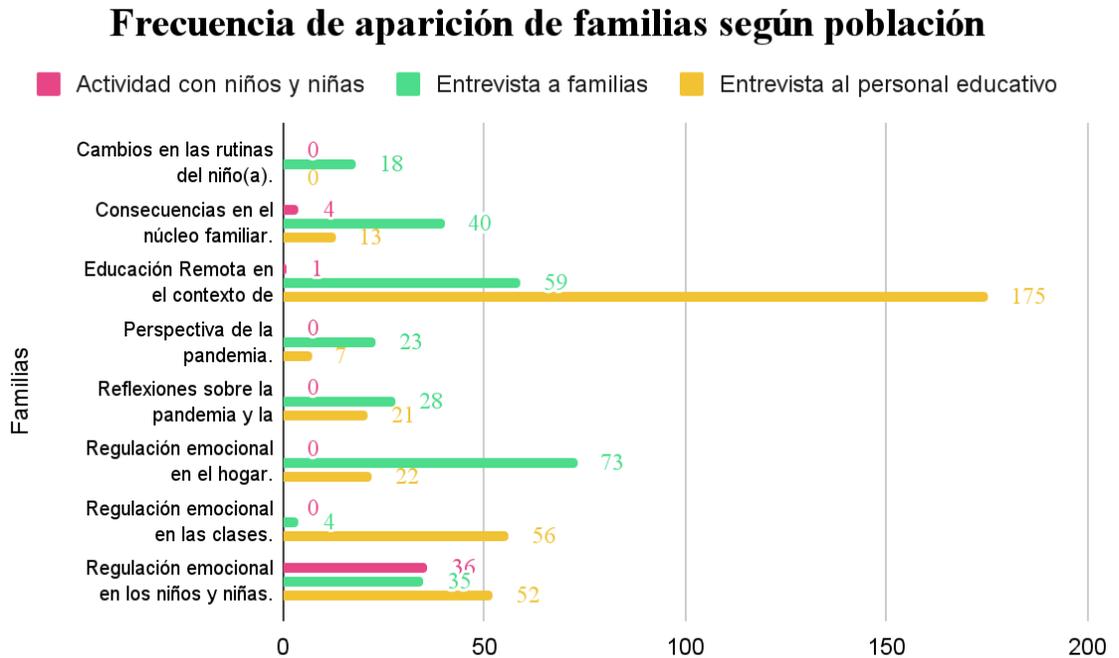
Es importante mencionar que algunos de los factores se mostraron en ambos, tanto protector como de riesgo, ya que no todas las experiencias fueron compartidas de la misma manera en las familias; un ejemplo de ello fue el involucramiento parental, ya que en algunos de los hogares se dio de manera positiva, pero en otros casos fue comentado como una preocupación, por la ausencia de este en el apoyo requerido por sus hijos(as).

Pese a que la familia “Educación remota en el contexto de Pandemia” obtuvo más factores de protección de riesgo, en esta no se identificaron consecuencias. La familia que se encontró mayores consecuencias identificadas corresponde a la familia “Regulación emocional en los niños y niñas”.

Específicamente, en el personal administrativo la familia que reporta mayor frecuencia de mención fue “Educación Remota en el contexto de pandemia”, mientras que, para las familias, la información con mayor frecuencia de mención fueron los relacionados con “Regulación emocional en el hogar”, donde se mostraron tanto factores protectores como factores de riesgo. En el gráfico 1 se reportan las frecuencias de las familias de información según cada población.

**Gráfico 1.**

Frecuencia de Aparición de Familias según Población.



Por otra parte, con respecto a las categorías específicamente, las que aparecieron con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas a las madres fueron: “Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia”, “Proceso de formación educativa en casa”, “Regulación emocional de los padres” y “Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en el hogar”. Cada categoría mostró

tanto factores protectores como de riesgo, ya que esto dependía de la experiencia de cada familia y cómo habían manejado cada situación.

Por otro lado, en el grupo de docentes, las más frecuentes fueron comunicación y colaboración entre personal docente y familias (asociado principalmente como factor protector), manejo y expresión de las emociones de la niñez durante las clases virtuales (asociado a las consecuencias observadas en la niñez), y percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota. Por último, en cuanto a la participación infantil, la más frecuente fue la categoría de “Emociones de la niñez en relación a la pandemia” y “Manejo y expresión de las emociones de la niñez durante las clases virtuales”, las cuales fueron consecuencias principalmente asociadas al enojo, tristeza, frustración y miedo.

A continuación, se muestra una tabla con la distribución de las frecuencias de aparición de cada categoría según grupo de informantes.

**Tabla 2.**

Frecuencia de Aparición de Categorías según Grupo de Informantes

<b>Familias</b>	<b>Categorías</b>	<b>Niñez</b>	<b>Familias</b>	<b>Personal educativo</b>	<b>Total</b>
	1.1 Comunicación y colaboración entre personal docente y familias	0	8	44	52
	1.2 Proceso de formación educativa en casa	1	19	23	43
<b>1. Educación Remota en el contexto de</b>	1.3 Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota	30	0	11	41

<b>pandemia (235)</b>	1.4 Percepción de las docentes y familias sobre la adaptación de los(as) estudiantes a la educación remota	0	11	30	41
	1.5 Acompañamiento del área de psicología y coordinación hacia las docentes	0	0	18	17
	1.6 Establecimiento de límites	0	5	13	18
	1.7 Acompañamiento del área de psicología hacia las familias y niños(as)	0	2	14	16
	1.8 Agotamiento físico y mental de las docentes debido a la carga de responsabilidades	0	0	7	7
<b>2. Regulación emocional en los niños y niñas (123)</b>	2.1 Manejo y expresión de las emociones de la niñez durante las clases virtuales	10	15	34	59
	2.2 Emociones de la niñez en relación a la pandemia	16	7	9	32
	2.3 Espacios de socialización entre pares	4	6	8	18
	2.4 Reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas	6	1	1	8
	2.5 Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas	0	6	0	6
	3.1 Reacción emocional de la familia ante las emociones de los hijos(as)	0	17	11	28
	3.2 Regulación emocional de las madres	0	19	8	27

<b>3. Regulación emocional en el hogar (96)</b>	3.3 Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en el hogar	0	17	4	21
	3.4 Reconocimiento del concepto de emoción por parte de las madres	0	13	0	13
	3.5 Espacios y actividades de recreación y ocio	0	7	0	7
<b>4. Regulación emocional en las clases (60)</b>	4.1 Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en las clases	0	0	20	20
	4.2 Reacción emocional de las docentes ante las emociones de los niños y niñas	0	3	16	19
	4.3 Regulación emocional de las docentes	0	1	15	16
	4.4 Reconocimiento del concepto de emoción por parte de las docentes	0	0	3	3
	4.5 Vocación de las docentes	0	0	2	2
<b>5. Consecuencias en el núcleo familiar (57)</b>	5.1 (In)dependencia y/o retroceso de los niños y niñas en su proceso de desarrollo y la educación virtual	0	11	11	22
	5.2 Convivencia entre los distintos miembros de la familia	4	7	0	11
	5.3 Distribución de tareas en casa para el acompañamiento de los(as) niños(as)	0	9	1	10
	5.4 Agotamiento físico y mental de las familias debido a la carga de responsabilidades	0	7	1	8

	5.5 Búsqueda de ayuda profesional externa	0	6	0	6
<b>6. Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota (49)</b>	6.1 Importancia del conocimiento para promover la regulación emocional en niños(as)	0	3	14	17
	6.2 Relevancia de espacios de escucha y validación emocional de la experiencia como familia en relación a la pandemia y la educación remota	0	13	0	13
	6.3 Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de los niños y niñas	0	8	2	10
	6.4 Responsabilidad y papel de las familias dentro del proceso educativo	0	3	1	4
	6.5 Rol de la institución educativa en el desarrollo de la niñez	0	1	3	4
	6.6 Papel de la psicología educativa durante la pandemia	0	0	1	1
<b>7. Perspectiva de la pandemia (30)</b>	7.1 Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia	0	23	3	26
	7.2 Manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes	0	0	4	4
<b>8. Cambios en las rutinas del niño(a) (18)</b>	8.1 Cambios en otras rutinas cotidianas	0	8	0	
	8.2 Cambios en la rutina de sueño	0	6	0	6
	8.3 Cambios en la alimentación	0	4	0	4

## **VIII. Discusión de los resultados**

Tal y como mencionan Cohen et al. (2022), a pesar de que la niñez no se ha encontrado dentro de los grupos de riesgo en cuanto a la salud física por el COVID 19, estos(as) se vieron afectados en las modificaciones de sus hábitos, sus rutinas, el ocio y la recreación y el entramado social, los cuales son factores importantes que impactan directamente en la niñez.

Pese al seguimiento de las normas sanitarias llevadas en el país, en el cierre de las escuelas y por ende el traslado a la educación remota, cabe destacar que este cierre de sistemas educativos alteró variables asociadas al comportamiento diario tal y como se ha mencionado, pues esto generó preocupaciones no solo por las desigualdades educativas, sino también por esa pérdida en el aprendizaje (Rujas, 2021) que de alguna forma podría conectarse con las oportunidades futuras, justo por el confinamiento, la desconexión con la enseñanza, la oportunidad de socialización, ausencia de la voz de la juventud durante pandemia (Martínez et al., 2020), además de un aparente olvido sobre la afectividad del aprendizaje, y el lazo académico entre el acompañamiento general que brindan las instituciones educativas (Tarabini, 2020).

Gracias a la organización de la información se procede a desarrollar su análisis tanto de factores de protección y de riesgo, estos últimos presentes en las distintas familias las cuales permitieron tener un breve conocimiento sobre la presencia o no de estos en el primer año de pandemia en procesos de desarrollo de la niñez, específicamente en la regulación emocional.

**A) Factores protectores del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020**

- *Recursos relacionados a la enseñanza de emociones en el hogar.*

Los factores protectores se refieren a las condiciones tanto externas como internas de la persona que contribuyen a impedir la aparición del riesgo o les permite atravesar y/o resistir el riesgo de mejor manera (González-Arratia et al., 2012; UNICEF, 2021). En el presente estudio, se puede destacar que, en efecto, el rol de la persona adulta se muestra como primordial en el andamiaje de la regulación emocional y es partir de esto es que va transicionando y aprendiendo estrategias para hacerse responsables de sus propios procesos de regulación emocional. (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017). Por su parte, la familia resulta un entorno fundamental para este desarrollo emocional de la niñez y especialmente durante el contexto de pandemia y educación remota pudo constituir tanto un factor protector como un factor de riesgo para el desarrollo emocional de la niñez.

La calidad del andamiaje parental es importante más en condiciones como en el contexto de la pandemia, ya que al reconocer que este concepto permite la enseñanza de estrategias (por los adultos) para ayudar a que los niños y niñas desarrollen una destreza o habilidad (Carmioli, et al. 2022), este aporte resultaría esencial en el andamiaje de la regulación emocional para que sus hijos(as) puedan ejecutar de la mejor manera procesos asociados a este, pues tomando en cuenta la información sobre la pandemia que llegó hasta los oídos de la niñez, así como las afectaciones comentadas y percibidas por el confinamiento, es más que indispensable esta contribución de las personas adultas.

Un factor protector importante que fue encontrado en las entrevistas con las madres, son los espacios de escucha y diálogo sobre las emociones que tenían las familias con sus hijos(as),

donde ya sea solo a través del diálogo, o con el uso de otros recursos como películas o cuentos. Estos espacios son relevantes ya que validan lo que los niños y niñas están sintiendo, y permiten tener la oportunidad para promover el desarrollo de la regulación emocional enseñando a los niños y niñas a identificar las emociones, qué son y cómo expresarlas de manera adecuada. También estos espacios permiten que haya una relación de confianza entre las personas cuidadoras y la niñez, permitiendo que estos últimos puedan ser más abiertos y honestos en su expresión de emoción, y que la niñez tenga un conocimiento más avanzado de las emociones y su regulación, sean más abiertos y honestos en su expresión de emoción, mayor ajuste social, relaciones más positivas con los pares, mayor rendimiento académico y mayor autoestima (Ornaghi et al., 2020; Siegler et al., 2014).

Es favorable el identificar que, si bien se atraviesa una crisis, aún es posible para algunas familias incluir el reconocimiento de las emociones, lo cual, como factor protector, contribuye a que la niñez tenga mayores posibilidades de comunicación y externalización de sus emociones (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017; (Marques et al., 2020).

Un aspecto importante en relación a las familias y adicional a los momentos de escucha, fue la creación de espacios y actividades de recreación y ocio, ya que las madres reconocieron que como parte de contribuir a que sus hijos(as) no se sintieran tensos, aburridos o estresados, trataban de llevar a cabo distintas actividades como caminar a la montaña, a ver películas, andar en bicicleta, hacer ejercicio, entre otros. Esto resulta un factor protector ya que el mantener las rutinas familiares o crear nuevas promueve un equilibrio y genera un sentido de vuelta a la normalidad, brindando espacios de aprendizaje y ocio donde puedan jugar y socializar, aunque sea dentro de la familia, contribuyendo al manejo de sus emociones (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020c). Además, los mismos niños y niñas expresaron como aspecto favorable de la

pandemia el tiempo que pasaron en familia, coincidiendo con lo encontrado por Bersategi et al. (2020) en su estudio.

La creación de estos espacios se considera importante para evitar el aburrimiento, el cual fue una consecuencia considerada negativa en diversos estudios (Cohen, 2022; Bersategi et al., 2022; Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020) al estar asociados con aumento de accidentes domésticos, abuso de la tecnología, mayor estrés y menor estimulación ambiental (Lizondo-Valencia et al., 2021; Miranda et al., 2021). A su vez, Dalton et al. (2020) indica que el mantenimiento de rutinas es a su vez un factor básico que puede colaborar en la resiliencia en situaciones como las de este tipo.

En contraste, las actividades físicas como tal tienen distintos beneficios relacionados al área emocional que son importantes de promover, ya que al realizarla se produce liberación de endorfinas que conlleva a una reducción de la ansiedad, la depresión y el estrés, y además contribuye con la regulación de los ciclos del sueño (Barbosa y Urrea, 2018; Márquez, 2020; Maugeri et al., 2020).

Dicho esto, cabe mencionar que una de las madres detalló que en su caso consideró que, el tener rutinas y límites establecidos anteriormente como parte de su crianza, fue un factor protector durante este tiempo ya que al tenerlo interiorizado no se les dificultó durante este tiempo. Esto coincide con lo encontrado en la teoría donde el mantenimiento de rutinas permite tener un equilibrio y dar estructura (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020c).

- *Participación familiar en la educación remota.*

Dando continuidad sobre el acompañamiento de las familias durante las clases virtuales, se mencionó que hubo algunas que motivaron y apoyaron a los niños y niñas para tranquilizarlos y no exponerlos ante las demás personas cuando estos(as) no se sentían bien. Aquí entra en juego

también lo mencionado anteriormente, cuando las familias mostraban empatía, y utilizaban el diálogo u otras estrategias para discutir el problema, colaborando en encontrar formas de expresión más constructivas (Siegler et al. 2014), siendo esto un reflejo sobre cómo las familias se involucran con sus hijos(as), atendiendo no solamente las necesidades que tienen en general, sino también por unirse a acompañarles en el reto de ajustarse a los cambios que generaron la pandemia.

Las expresiones de cariño y atención a la niñez se consideran factores protectores del desarrollo socio emocional de estos últimos (Lazo, 2018). En los casos donde se contó con el apoyo de otros familiares (aparte de las madres) para atender las necesidades de sus hijos(as) se consideró como un aporte valioso, ya que por ejemplo habían materias donde las participantes no sabían cómo ayudar, ni como brindar apoyo emocional a sus hijos(as), y ante ello el recibir la colaboración de otro integrante de la casa se manejaba como trabajo en equipo, tal y como explicó una de las participantes de manera que cuando ella ya sentía que se estaba estresando mucho, el esposo intervenía y continuaba él con su hija.

Es importante mencionar que las madres participantes destacaron su proceso de adaptación a la situación de la pandemia y la educación remota, explicando que para colocar la salud (mental y física) de ellas y de la familia como prioridad, tuvieron que cambiar su forma de ver la situación, de manera que a su vez pudieran acompañar a sus hijos(as) de una mejor manera.

- *Manejo de la temática pandemia en la niñez.*

Tanto en las familias como en docentes, se destacó la importancia de la empatía con la niñez al momento de explicar la situación, así como las consecuencias que generó el COVID 19 como el quedarse en casa, no compartir con pares o familiares, entre otros, de manera que las personas adultas les hacían saber que reconocían y entendían las emociones que estaban sintiendo y que para ellos(as) también se trataba de una situación difícil. Esto se considera un factor

importante ya que las reacciones a las expresiones emocionales de la niñez permiten modelar comportamientos socioemocionales apropiados, además de motivar a que la niñez pueda expresar y manejar sus emociones de manera adecuada (Valiente et al., 2020; Siegler et al., 2014).

Lo anterior coincide con lo mencionado por Cohen (2022) y Etchebehere et al. (2021), quienes mencionan en sus estudios que la mayoría de niños(as) recibieron información por parte de las personas cuidadoras o docentes sobre la situación que estaba pasando, lo cual puede contribuir positivamente a que la niñez pueda procesar de mejor manera las emociones de ese momento. Además, Siegler et al., (2014) manifiestan que la empatía en estos casos, vista como factor protector, también favorece el desarrollo de la regulación emocional de la niñez ya que de esta forma la familia comunica que lo que están sintiendo es válido, enseñando y guiando a su vez a regular y/o encontrar formas de expresión en conjunto.

- *Experiencia de la educación remota en el hogar.*

Desde el ámbito de la educación en casa, se identifica que el cambio abrupto de espacio para el recibimiento de las clases presentó una diversidad de efectos en el estudiantado en conjunto con las familias. Se reconoce que este traslado demandó más acompañamiento por parte de las familias, y tomar el rol de la educación en mayor proporción. Bajo el contexto de la pandemia, la práctica educativa ha reforzado los vínculos psicoafectivos en casa, contrario a como se había visto en tiempos ajenos a una emergencia sanitaria como esta, ya que anteriormente había una mayor defensa hacia los procesos cognitivos (es decir mayor auge por el aprendizaje académico). Amaya (2020) con esto indica que el traslado de la educación presencial a la remota ha sido un reto en conjunto con educadores, familiares y estudiantes, implicando en los hogares un acompañamiento integral, tanto por el apoyo afectivo como andamiaje en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje infantil, más en esta urgencia por atender las necesidades educativas.

Con respecto a lo anterior, esto supone discutir que para efectos de los familiares que ocuparon una mayor presencialidad en este proceso de educación virtualizada, promovieron acompañamiento positivo hacia sus hijos(as) como factor protector, pues a pesar de que el contexto demandó mucha responsabilidad educativa, el hecho de hacer presentes habilidades que van más allá de enseñar, tal y como la reacción emocional hacia los y las menores, pudo haber influenciado en una mejor adaptabilidad no solo de las clases sino también sobre la percepción de la pandemia y malestar emocional.

- *Rol de las docentes e institución educativa dentro de la educación virtualizada.*

En conjunto con la situación descrita, las educadoras en general también se mostraron anuentes en atender la frustración y los sentimientos de enojo/tristeza que sus alumnos(as) mostraron a distancia. A pesar de encontrarse bajo esta modalidad, el apoyo fue una herramienta indispensable para generarles seguridad, principalmente por su reacción y regulación emocional hacia los(as) estudiantes y sus necesidades, tal y como indicaron en algunas ocasiones, ellas se colocaron en la posición del estudiante para darles a entender que estaban pasando por lo mismo y que tampoco les agradaba la situación de la pandemia. Esta disposición positiva a conversar, escuchar y/o de ser empático, refleja un factor protector, pues tal y como se ha comentado e incluso con los aportes de Cejudo et al., (2015), las maestras de manera indirecta enseñan a través de su comportamiento, y si tienen a su vez la capacidad de expresar las emociones hacia sus estudiantes, promueven implícitamente que la niñez pueda adquirir esta capacidad mediante esta vía de aprendizaje socioemocional.

La entrega de las docentes durante todo el primer año de educación virtual, fue ejemplificada como factor protector, por su “*vocación*”, pues más allá del rol profesional, pusieron a la luz su gran disponibilidad y afectividad hacia el estudiantado, a pesar de también haberse visto

afectadas por el contexto. Como indica Aguilar (2021) este término sobre *vocación*, cobra mucha importancia en el rendimiento laboral, pues esta noción no solo influye en el aprendizaje general, sino también en evitar el fracaso escolar, contribuir en la autoestima, confianza, motivación, estabilidad emocional, entre otros. Esto coincide positivamente con los resultados en distintos sentidos, tanto por el acompañamiento como por el ajuste logrado en ese ciclo lectivo.

En relación a lo anterior, también se destaca la comunicación y colaboración constante que hubo entre las familias y la institución educativa, ya que, aunque no todas las personas siempre estaban satisfechas, el trabajo constante de parte de ambos grupos, quienes guían a la niñez en su desarrollo, constituye un factor importante en el desarrollo de la regulación emocional (Lazo, 2018).

En general, en los escenarios de las clases virtuales, manejo de la información del virus, y confinamiento en general, el grupo de niños(as) colaborador, identificó las distintas emociones en cualquiera de estos panoramas, eso es un aspecto positivo más en este contexto, ya que es una gran herramienta para poder expresar, y de ser el caso solicitar ayuda ya sea hacia sus cuidadores o educadores. Cabe mencionar que cuando los infantes no son capaces de generar este tipo de acciones tal como identificar y expresar sus propias emociones, en consecuencia, podrían desarrollar dificultades para concentrarse, sentimientos de soledad, inquietud y hasta preocupación (Orgilés et al., 2020, Rengel y Calle, 2020). Como se mencionó los resultados reflejaron un manejo del tema en los dos grupos de estudiantes, lo cual se valora como aspecto positivo al poder manifestarlo de manera clara hacia docentes y padres, de la mano con sus habilidades del lenguaje verbalizado propias de su edad.

**B) Factores de riesgo del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020.**

Los factores de riesgo por su parte hacen referencia a las características del entorno o de la propia persona que no promueve condiciones favorables para el desarrollo del niño(a) (UNICEF, 2021; UNICEF, 2012).

Pese a que se ha mencionado que la educación a distancia en la niñez sería una buena alternativa para mantener activa la ruta educativa en el primer año de pandemia, esta transición más bien ha puesto en evidencia que aunque se visualizó esta alternativa como aceptable, se actuó como si las familias estuviesen preparadas para emprender como docentes, y que su hogar cumpliría como espacio escolar, dejando de lado que estos ajustes y la situación en general no desprendería afectaciones emocionales en los(as) estudiantes (Rogerero, 2020). Tomando en cuenta estas incongruencias, es que se han disparados factores de riesgo que se hicieron presentes en el desarrollo y en el ajuste de la niñez dentro de la pandemia.

- *Desconocimiento parental sobre el desarrollo de sus hijos(as).*

En el marco de la educación remota, las familias destacaron que se dieron cuenta sobre la falta de conocimiento que tenían sobre el proceso educativo y el desarrollo de sus hijos(as), por lo que fue hasta el momento donde tuvieron que acompañarles durante las clases virtuales que se dieron cuenta que sus hijos(as) se encontraban atrasados(as) y tuvieron que realizar un mayor trabajo para buscar formas de ayudarles y nivelarlos(as). A su vez, se resalta el rol que tuvo la familia durante este tiempo donde las madres mencionan que pasaron a ser una docente más, esto a pesar de que no en todos los casos tenían los recursos o conocimientos para apoyar a sus hijos(as) en la parte didáctica, dicho esto concluyeron este tipo de demandas como un factor que dificultó favorecer el desarrollo de la regulación emocional. Esto coincide con lo encontrado por García et

al (2020), quienes encontraron que las familias tienen cierto desconocimiento de las características psicológicas de cada etapa, y que lo más complejo en cuanto a la crianza de sus hijos(as) durante el aislamiento fue el organizar en el espacio del hogar el ámbito educativo, tomando en cuenta que no tenían la preparación necesaria.

Además, tal y como reflexionaron las madres, este desconocimiento de las características de la etapa infantil en la que se encontraban sus hijos(as), dificultó el apoyo que ellas brindaban ya que no sabían cómo hacerlo y en ocasiones les exigían más de lo que ellos(as) podrían dar. Debido a este rol para el cual las familias no se encontraban preparadas, en ocasiones se percibía una falta de apoyo de parte de las docentes hacia la realidad de las familias.

- *Dificultades y desigualdades en la participación familiar durante la educación remota.*

La falta de espacios y materiales favorables para los procesos de atención y concentración de la niñez en los hogares, así como el conflicto de horarios laborales de las personas cuidadoras y de la niñez también constituye un factor de riesgo que generaba mayor estrés para las madres y la niñez.

Además, aunque algunas madres mencionaron tener los recursos para apoyarlos, su rol como madres seguía prevaleciendo y por ende reconocían que les exigían mucho más. De igual forma, se mencionó sobre la recarga de responsabilidades al ser no solo madres, sino también profesionales que debían trabajar, por lo que ajustar sus horarios entre labores de cuidado, acompañamiento en las clases, su trabajo, y labores del hogar fue muy difícil. Se mencionó que no estaban preparadas para asumir el rol que les tocó debido a la pandemia y la educación remota, y consecuencia la recarga se hizo ver mediante el agotamiento o irritabilidad, según los datos recolectados.

Al igual que en otros estudios (García et al., 2020; Mazzucchelli et al., 2020; Egan et al., 2021), en la presente investigación se encontró que las mujeres suelen ser las más sobrecargadas con las responsabilidades en cuanto a labores domésticas, trabajo, cuidado de los hijos(as) y acompañamiento en las clases virtuales, como mencionaba una de las madres, eran “*mamá maestra, mamá trabajadora, mamá esposa, mamá de quehaceres*” (PPI, 1 de diciembre del 2021). Algunas de las participantes madres de este estudio destacaron que principalmente el área del acompañamiento académico recaía principalmente en ellas. Esta recarga que sentían las madres, quienes mencionaron tenían que dar más del 100%, tuvo consecuencias también en su salud mental, expresando su cansancio y su frustración por no cumplir todas las exigencias que tenían, lo cual a su vez ellas mencionaban que podían transmitir a sus hijos(as), recayendo implícitamente en estos últimos ese agotamiento.

Martínez (2020) a través de su revisión destaca distintas investigaciones que arrojan un mayor impacto en mujeres madres por motivos de la pandemia, se explica que esto puede darse debido a que con el pasar del tiempo se les continúa otorgando una gran cantidad de roles y responsabilidades, y para efectos de este contexto se describe una extensión de roles pasando de ser madres a maestras, encargadas de la casa, ocuparse del trabajo y llevando en manos el apoyo para momentos de estrés. A su vez, como se mostró también en el estudio de Quezada et al. (2021) esto les ha generado, en comparación con los hombres, mayor desgaste emocional, malestares físicos, e irritabilidad por las diversas tareas que debieron de realizar durante el confinamiento.

Lo anterior se logró también apreciar en los presentes resultados, por lo que este malestar deposita en ellas un mayor cansancio, y se sospecha de una menor disponibilidad emocional hacia el núcleo familiar, debido a la sobrecarga de responsabilidades las cuales quizás no contaban con esa intensidad antes de la pandemia por COVID-19.

- *Agotamiento y manejo emocional por parte de las madres.*

Se destacó también que la gran mayoría de personas adultas no consideraban que la pandemia iba a extenderse por tanto tiempo, por lo que fue un cambio grande difícil de asumir. Esto expuso a los padres y madres a estresores adicionales a su rol como maestros en casa, pues no dejaron de existir las labores domésticas, el cuidado de familiares que también son parte del núcleo, la incertidumbre en relación al bienestar de su familia, teletrabajo, ansiedad e inquietud sobre su rol parental de ese momento (Boden et al., 2021; Brown et al., 2020 citados por León et al., 2022).

Esto toma relevancia en la investigación ya que ante este tipo de escenario el agotamiento parental puede haber repercutido no solo en las dinámicas internas, sino también en las emociones y/o ansiedad de sus hijos(as). Como se ha encontrado en diversos estudios, se ha mostrado que hay una relación entre la regulación emocional de las personas cuidadoras y los síntomas o reacciones psicológicas que presentaban los niños(as), de manera que las personas cuidadoras que reportaron mayor angustia psicológica y dificultad en la convivencia familiar fueron más propensas a informar que sus hijos(as) presentaban los síntomas como mayor ansiedad, tristeza, irritabilidad, preocupación, cambios en alimentación, dificultades para concentrarse, llanto, más dependencia de los cuidadores, entre otros (Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Shorer y Leibovich, 2020).

Además, la recarga de responsabilidades en las familias y la falta de espacios propios también podría causar, como menciona Spinelli et al. (2020), que las familias experimentaran más tensión y por ende a su vez afectara a los niños y niñas ya que se vio afectada la conexión de cuidadores con sus hijos(as) y su capacidad de disfrutar la relación .

Ante esto, muchas participantes reconocieron que en ocasiones habían perdido el control de su propia regulación, y debido a la frustración y tensión que sentían complicaba más el manejo

de las distintas situaciones con sus hijos(as) o que podían transmitir estas emociones a sus hijos(as). Cabe recordar que también mencionaron que a ellas cuando eran niñas, el tema de la regulación emocional no fue un aspecto que se les enseñó. De aquí resalta de nuevo la importancia de brindar espacios de psicoeducación a las familias no solo para promover el desarrollo de la regulación emocional de la niñez, sino también de ellos(as) como personas.

Relacionado al nuevo rol que tuvieron las familias dentro del proceso educativo de la niñez, para el cual como se ha mencionado anteriormente no todos(as) estaban preparados, se encontró también las distintas formas en que reaccionaban las familias ante las emociones de sus hijos(as) o ante una situación. Por ejemplo, se mencionó que había ocasiones, durante las clases virtuales, que las familias reaccionaban o regañaban a sus hijos(as) de manera inadecuada, impidiendo que estos aprendieran a gestionar sus emociones. La forma en que reaccionan puede contribuir a comunicar que sus sentimientos no son válidos, constituyendo esto en un factor de riesgo. Reconocer lo que la niñez podía hacer o no a su edad, fue un factor importante durante este proceso, ya que las madres reconocían que les exigían mucho (Siegler et al., 2014).

A pesar de la constante tensión percibida en algunas familias, en un inicio no fue fácil agregar espacios productivos para disminuir la tensión sobre las exigencias internas, incluso para uno de los casos una de las madres contaba que en su casa no se hablaba de emociones, sin embargo, reconoce que esto tuvo consecuencias en sus hijos(as) como el aumento de la ansiedad, o el aumento de peso por cambios en la alimentación. Tal y como menciona Siegler et al. (2014), las familias que tienden a no expresar emociones pueden dar el mensaje de que éstas son malas y deben evitarse o inhibirse.

Por otro lado, una de las importantes reflexiones que salieron a relucir de la recolección de información fue la necesidad por parte de las familias de tener un espacio no solo donde les

brindaran información y escucharan su perspectiva, si no para compartir experiencias con otras familias, y sentirse acompañadas en el proceso, sabiendo que no son las únicas que están pasando o sintiendo lo mismo. Muchas de las participantes reconocieron que esto pudo haber sido un factor que les hubiera reconfortado y regular de mejor manera sus emociones. Como mencionó una de las participantes:

*“(…) expresar estas situaciones pudo haber bajado como en mi caso, desde mi perspectiva pudo haber bajado, como si yo oigo a las compañeras, que están en la misma locura en la que estoy yo, muy posiblemente digo “me siento acompañada, aunque sea de lejitos”, y tal vez hubiéramos bajado un poco ese nivel de general o expresar eso (…)” (PGF1, 22 de noviembre del 2021).*

Ante esto se reconoce la importancia de promover estos espacios ya que la pandemia aún continúa y las familias podrían seguir necesitando estos recursos.

- *Conocimiento básico sobre emociones y regulación emocional.*

De la mano de lo anterior, por parte de las familias también se reconoció que a pesar de que la prioridad de la escuela es lo académico, hubiese resultado importante que se brindara mayor información en cuanto al tema de la regulación emocional, ya que muchas veces no se tiene las herramientas o información. Además, algunas de ellas reconocían que a ellas no fueron algo que se les enseñó, por lo que resulta aún más importante conocer de esto para poder promoverlo en sus hijos, como mencionaba una de ellas: *“Eso que dijo ahora, de que nosotros estamos preparados para temblores y todo eso, yo creo que es lo más importante, o sea nuestra generación de fijo no aprendió a regular emociones, nunca, nunca, o sea yo estoy completamente segura que eso fue algo que a nosotros no nos enseñaron”.* (PGF2, 22 de noviembre del 2021).

De parte del personal educativo también se reconoció la importancia de que tanto docentes como familias, siendo las personas adultas, la regulación emocional debe ser una prioridad, a pesar de que esto no sucedió así durante el 2020, ya que como mencionaba una de ellas “*una familia emocionalmente estable, va a tener un hijo emocionalmente estable y eso va a ser toda una cadena, verdad, y por supuesto que en la escuela vamos a tener un hijo emocionalmente estable(...)*” (PA2, 1 de octubre del 2021).

- *Limitaciones para la incorporación del tema emocional.*

Se agrega que no todas las educadoras contaron con espacios específicos para trabajar las emociones o los espacios eran relativamente cortos, debido a la alta preocupación por cumplir con el currículum escolar. Desde la mirada de esta investigación se integra este vacío a los factores de riesgo, pues corresponde a una limitante hacia el estudiantado, el hecho de no poder del todo en este escenario acercarse al tema junto con sus educadoras quienes también cuentan como marco referencial en sus comportamientos, más bajo las condiciones de tensión que demandó el primer año de pandemia en las instituciones educativas. Esto cobra importancia ya que, con o sin una situación de emergencia sanitaria, con el fin de contribuir con la regulación emocional de la niñez, el personal académico debe brindar apoyo emocional, de la mano con la importancia de mostrar sensibilidad a las necesidades de los grupos, y permitirles ir más allá de lo académico para garantizar la oportunidad de expresar y aprender sobre sus propias emociones, para el bienestar de la niñez (Bailey et al., 2016; Andrés et al., 2016). Así, el peso de lo académico sobre lo emocional se evidenció como un factor de riesgo importante de destacar.

- *Experiencia docente en la educación remota.*

Las maestras por su parte, también indicaron haberse sentido recargadas por el trabajo y extensión de su jornada laboral desde la casa, junto con la diversa cantidad de demandas generadas

por parte de los padres de familia y las necesidades de sus hijos(as). A pesar de la educación remota, el estrés fue un aspecto importante en esta nueva forma de trabajo, Medina (2021) discute que este malestar pudo haberse potenciado por el hecho de ajustarse a esta otra forma de dar clases, por acomodarse y aprender sobre los recursos tecnológicos, jornadas de trabajo extras al horario normal, así como la preocupación de sí sus alumnos(as) contaban con los dispositivos electrónicos o la baja interacción con ellos por el distanciamiento. Como ya se ha destacado en otros párrafos la recarga puede influir negativamente en la atención dirigida hacia los menores, y por ende no facilitarles de la mejor manera su regulación emocional. Las docentes discutieron acerca de la tarea extensa de adaptación a la metodología virtual, donde a prueba y error, así como a partir de sugerencias de las familias, fueron descubriendo cómo contribuir con materiales adecuados al aprendizaje de los niños y niñas.

- *Participación institucional en el desarrollo de la niñez.*

La pandemia y la educación remota también dejó ver la importancia que tiene la institución educativa en el desarrollo de la niñez, y a la que se le suele depositar una gran responsabilidad en formar a la niñez en actitudes, límites, valores, actitudes prosociales, entre otros. Además, como decía una de las madres participantes:

*“creo que, yo siempre digo que la pandemia les robó a ellos ese año, se robó esa etapa del preescolar que es tan bonita y el ensuciarse, el manipular, de jugar, y lo hacían, pero detrás de la pantalla, y siento que faltó esa vivencialidad, era importante.” (PPI, 1 de diciembre del 2021)*

Si la institución educativa toma un papel relevante en la formación de la niñez, pues la socialización entre pares también toma un rol formador indispensable. Para efectos de la llegada

de la pandemia, independientemente de si algunos(as) estaban por iniciar su primer año institucionalizados(as), la interrupción fue a nivel general, lo cual agregó una gran preocupación ya que involucra la afectación de no haber podido convivir con sus pares en este primer año de pandemia de manera presencial, y por ende excluirse de varias experiencias, ya que a pesar de la virtualidad esta no cumple en su totalidad con el goce del juego, diálogo, etc. Sánchez (2021) en su investigación destaca que los espacios de compartimiento para la niñez se vieron comprometidos con la existencia del coronavirus, tal y como los recreos que no solamente abarcan los juegos, sino también la oportunidad para desarrollar actitudes sociales, de resolución de conflictos, entre otros, e incluso estos mismo recreos hasta podrían ser el único espacio con el que cuentan algunos(as) para socializar, dato que a su vez concuerda con lo explicado por las madres en su participación.

Aunque la situación de emergencia para el 2020 obligó estas normas de confinamiento, es pertinente no privar estas oportunidades de interacción en su totalidad, ya que incluso los espacios de juego en las escuelas se perciben como momentos en los que las docentes visualizan distintos comportamientos de sus estudiantes, Gil (2021) refuerza que los seres humanos son seres sociales, y es relevante en el diario vivir socializar con los pares, ya que esto también permite potenciar el bienestar emocional.

- *Percepción infantil sobre el Covid-19 y la pandemia.*

Durante la actividad realizada con la niñez de la institución educativa, los niños y niñas expresaron emociones como tristeza o miedo por no poder ver a sus amistades, jugar en los recreos y por no saber por cuánto tiempo esto se extendería. Esto muestra a su vez la importancia que le dan niños y niñas a la socialización con sus pares y, como mencionan varios autores (Etchebehere et al., 2021; Bersategi et al., 2020), al centro educativo como un espacio imprescindible de

socialización y desarrollo.

Para efectos de la investigación y entendiendo las normas tomadas por las autoridades del país, esta prohibición permite reflexionar otro posible factor de riesgo para el año descrito, ya que el distanciamiento no se sitúa solamente entre estudiantes, sino también en la lejanía entre vecinos y familiares con edades similares, quienes debieron frenar el uso de instalaciones como parques, y/o anular otro tipo de encuentros lúdicos, tal y como reportaron las familias.

En cuanto a la perspectiva y manejo de la pandemia por parte de las familias, algunas participantes expresaron que los(as) niños(as) ante algunos factores como pedir cosas por express, bañarse constantemente, quedarse en casa, escuchar noticias, o incluso vivir la enfermedad en su familia les generó mucho miedo, lo cual se vio reflejado también en las respuestas que dieron los niños.

Los principales hallazgos sobre las emociones de la niñez relacionados con su apreciación sobre la enfermedad del coronavirus y su realidad en el confinamiento, permiten afirmar que al menos para el primer año de pandemia, el contexto les generó mucha angustia tanto por contagiarse como por perder a algún familiar, además del deseo de querer asistir a la escuela y compartir con sus pares, tal y como era esperado, además de la coincidencia con otros estudios sobre la conformidad de la niñez con este proceso (Berasategi et al., 2020). Estas repercusiones a su vez fueron percibidas por las familias en el progreso de la pandemia, lo cual de alguna manera permite concretar que los efectos en la niñez desde la implicación emocional fueron exteriorizados y claros en su desarrollo desde la llegada de la pandemia.

Ante esto, se destaca de nuevo la importancia de brindar un acompañamiento de forma activa ofreciendo protección, afecto y seguridad, transmitiendo mensajes claros sobre lo que sucede, visibilizar sus voces, resolver dudas y evitar la exposición excesiva a la información, ya

que, tal como se mostró en los resultados, esto puede llevar a que se experimente miedo, ansiedad u otras emociones (Rodríguez y Calligaro, 2020; UNICEF, 2020; Berasategi et al., 2020).

Además, el desarrollo emocional de cualquier niño(a) depende del entorno general, y especialmente en el contexto de la pandemia, la niñez depende del apoyo y orientación de las personas cuidadoras para comprender, procesar y enfrentar las amenazas. De esta forma, las interacciones familiares pueden constituir tanto un factor protector como uno de riesgo. (Romero et al., 2020). Por ejemplo, los miembros de la familia que ven noticias relacionadas con el COVID19 pueden generar discusiones que crean un negativismo excesivo y miedo, lo que los vuelve emocionalmente vulnerables (Haleemunnissa et al., 2021).

- *Cambios repentinos en las rutinas de la niñez*

Se refleja también la ruptura de rutinas como un factor de riesgo, ya que tal y como mencionan Castillo et al (2020), lo anterior junto con el confinamiento y factores estresantes intrínsecos, pueden desencadenar secuelas desfavorables en la salud mental en menores de edad, tomando en cuenta que las rutinas brindan equilibrio y estructura a la niñez (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020c). En este caso, los cambios en las rutinas provocaron consecuencias en el sueño, la alimentación y la actividad física de la niñez, los cuales tienen relación con la regulación emocional de estos. En el siguiente apartado se discute esto con mayor detalle.

El intentar recuperar las rutinas previas a la pandemia tanto desde el hogar como en relación con los hábitos educacionales, es una posible y positiva solución para fomentar la recuperación del funcionamiento habitual.

### **C) Consecuencias de la educación remota en la regulación emocional de la población infantil y su relación con los factores protectores y de riesgo**

Como se mencionó anteriormente, el cambio o ruptura de las rutinas, tuvo distintas consecuencias en la niñez que se discuten a continuación. Entre ellas, se encuentra la pausa o la disminución de la actividad física, esto fue explicado principalmente por la presencia de las normas sanitarias que exigieron el cierre de espacios públicos como los parques, en los cuales se podía salir a jugar y compartir con los pares, por lo que el confinamiento fue también percibido como un obstáculo para la inversión de tiempo de ejercicio o juego fuera de las casas. Molina (2021) en su investigación rescata que tanto la actividad física como la alimentación se alteraron en algunos hogares al tener que pasar más horas en las casas, y desentenderse de la rutina que se tenía normalizada antes de la pandemia.

- *Ausencia o disminución de la actividad física.*

La pausa en la actividad física constituye un factor de riesgo importante, pues más allá de su implicación positiva en la salud de la población en general, el frenar actividades de este tipo que antes sí estaban presentes o recibir educación física virtual con períodos mucho más cortos, impide la funcionalidad de esta y de sus efectos positivos no solo en la salud física, sino también en la reducción de la ansiedad, y estrés, de la mano con la regulación de los ciclos del sueño, y su objetivo modulador en las emociones (Barbosa y Urrea, 2018; Márquez, 2020; Maugeri et al., 2020).

- *Alteración en el ciclo del sueño.*

Se observaron cambios en las rutinas de sueño, esto por el hecho de dormirse un poco más tarde por no estar tan cansados(as) como era antes cuando tenían una rutina establecida y relacionada con la escuela. Chacón et al., (2020) e Hincapié et al., (2020) aseguran que estas

modificaciones tienen implicaciones en el desarrollo de la niñez, ya que afecta nuevamente el estado emocional junto con otros factores como el humor y la ansiedad.

La falta de gasto de energía surgió reiteradamente en los aportes de las participantes, a la hora de hablar sobre las rutinas del sueño, por lo que en los casos en los que el manejo no se diera de la manera más óptima, se piensa en la posible relación entre sueño y emoción, ya que como indica García et al., (2020) esto puede llegar a influenciar los estados de ansiedad, alteración e irritación al no descansar de manera adecuada.

- *Cambios físicos percibidos por las familias.*

Por otro lado, se encontraron también otras consecuencias físicas como el aumento de peso, el romperse los dedos o estreñimiento, los cuales fueron relacionados por algunas participantes con la ansiedad que podrían estar experimentando sus hijas(os). Cabe mencionar que las emociones consisten también en respuestas autonómicas y endocrinas, de manera que al sentir una situación amenazante, estas respuestas contribuyen a mantener los recursos energéticos del cuerpo. También la emoción tiene componentes comportamentales que acompañan la emoción como los mencionados anteriormente (Carlson, 2017).

- *Límites y retrocesos en la niñez.*

Entre otras consecuencias que generó la educación remota en el contexto de pandemia se encuentra el establecimiento de límites en la niñez, ya que, al no estar en la presencialidad, estar en sus hogares, y estar acompañado de la familia, cambió totalmente los límites que debían de usarse así como el aprendizaje y la adaptación de los niños a estos.

La dependencia a las familias fue también una gran consecuencia encontrada en esta investigación, lo cual coincide con otros estudios como el realizado por Orgilés et al. (2020). Esta dependencia se vió reflejada no solo en la solicitud de parte de la niñez del acompañamiento

constante de su familia, sino también por la necesidad de aprobación de estos, dificultando que resolvieran situaciones que anteriormente podían hacer por su cuenta.

Lo anterior no solo sucedió en aspectos del área académica, sino también en otras áreas como por ejemplo ir al baño de manera independiente. Cohen (2022) encontró este resultado también donde se reportó que hubo regresión a comportamientos ya superados.

- *Falta de espacios personales.*

A su vez, el aumento en el tiempo de convivencia en el hogar con los miembros de la familia, a pesar de que en algunas ocasiones se rescata como un aspecto positivo al mejorar el vínculo, también se reflejó que esto no sucede en todos los casos, puesto que también causaba que hubiesen más conflictos entre los miembros de la familia y la pérdida de los espacios propios que cada persona tenía. En otros estudios también se ha encontrado que uno de los cambios observados durante el confinamiento fue el aumento de la probabilidad de discutir con el resto de la familia (Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020).

- *Adaptación a las medidas de higiene por la pandemia*

Dentro de los resultados se encontró también que la niñez se ha adaptado a las nuevas medidas de higiene que se han implementado debido a la pandemia, como menciona una de las participantes:

*“...o sea ella a veces se sube al carro y cuando llego a la casa todavía anda con la mascarilla, y le digo: mi amor ¿Por qué todavía anda con la mascarilla?, y ella: ¡Ay se me olvida!, para ella es parte de eso, de su día a día, para ella es parte de su día a día llegar a todo lado y lavarse las manos y ponerse alcohol sesenta mil veces al día y saber que tiene que mantener distancia con todo el mundo” (PGF2, 22 de noviembre del 2021).*

Esto coincide con lo encontrado en por Etchebehere et al. (2021) donde la niñez ha adquirido como aprendizaje en este tiempo nuevos hábitos de cuidado en relación al coronavirus.

- *Satisfacción estudiantil con la educación remota.*

El acoplamiento hacia las clases virtuales desde la satisfacción del estudiantado también fue un punto crítico. Como era de esperarse, la ambivalencia emocional por la virtualidad se hizo presente, ya que la niñez en este primer año de pandemia vivenció un abanico de emociones, pues por un lado las clases por este medio les parecían en ocasiones aburridas con mayor tendencia a desconcentrarse, y les afectaba emocionalmente el no poder compartir con sus pares, sin embargo esto al mismo tiempo les generaba tranquilidad por estar dentro de sus casas y contar con menor riesgo al contagio, por lo que el cierre de las instituciones toca más allá de su adaptación a la educación remota (Etchebehere et al., 2021).

Algunos(as) también externalizaron sentimientos de soledad al no contar con mucho acompañamiento en sus clases, de la mano con la frustración de tener a sus maestras lejos, a pesar de otras emociones como la felicidad al compartir tiempo con su familia. Esto fue identificado también en otros estudios (García et al., 2020; Berasategi et al. (2020; Etchebehere et al., 2021) donde se reporta la ambivalencia de emociones, así como el fortalecimiento del vínculo de la familia como un aspecto positivo.

En síntesis, más allá de la metodología y competencias puestas a la luz por parte de las maestras, sus estudiantes mantuvieron en el tiempo dichas emociones, pues la niñez también experimentó la sensación de incertidumbre a través de sus constantes cuestionamientos sobre cuándo sería el final de la pandemia.

## **IX. Conclusiones**

A nivel general esta investigación permite evidenciar que la pandemia por COVID-19 representó un impacto importante en la población infantil, específicamente en sus rutinas diarias, lo cual imposibilitó de cierta forma mantener un equilibrio en su cotidianidad, manifestándose secuelas en el área emocional, comportamental, entre otros.

Pese a que las normas sanitarias se extendieron más de lo esperado, la reinserción de rutinas dentro del núcleo familiar constituyó un apoyo para mitigar los efectos negativos experimentados en la niñez tanto por el confinamiento como por el acoplamiento hacia las clases virtuales. Las rutinas en general permitieron de cierta manera recobrar parte de esa cotidianidad con la que se vivía antes de la llegada de la pandemia. Además, factores como los espacios de escucha y diálogo sobre las emociones, la empatía, la comunicación entre familia e institución educativa, y reconocimiento de emociones por parte de la niñez, fueron otros factores que se reconocieron como protectores importantes del desarrollo de la regulación emocional.

Los presentes resultados también permitieron tener un acercamiento sobre la forma en la que la niñez solía compartir tanto en las escuelas como en el hogar, entender la interrupción en la socialización con sus pares, así como las consecuencias no esperadas. Esto resultó importante tomando en cuenta a su vez la información que se les brindó a la niñez sobre la situación, ya que al tomar consciencia sobre esto se podría ampliar la forma de comprenderlos, y permitirles procesar las emociones que esto generó, mostrando así el valor de la intervención positiva por parte de las familias e institución educativa.

Sobre la educación virtualizada, se destaca el gran reto dirigido hacia las familias, al asumir un nuevo rol como educadores en casa para contribuir a las responsabilidades de sus hijos(as), junto con su gran apoyo en otras áreas a pesar de las circunstancias. Aun así, no se ignora las

dificultades percibidas en los hogares durante esta etapa, dato que permite reflexionar que con la llegada de la pandemia se presenciaron obstáculos que no solamente se situaron en la educación, ya que como se ha resaltado a través de los resultados e investigaciones previas que el contexto influyó de manera constante en las emociones de la niñez y de la familia como tal.

Cabe destacar que el personal administrativo también cumplió una labor de acompañamiento necesario para el grupo docente, pues la escucha activa hacia las emociones de ellas, fue indispensable para promover su bienestar personal y laboral. De esta manera la validación emocional o aprobación de su malestar, pudo estar relacionado con el hecho de apoyarles en sus tareas dentro de la institución para que pudiesen dar las clases con mayor tranquilidad y desahogo, tal y como se dio con los padres de familia al confirmarles que era normal sentirse perdidos al no saber cómo apoyar a sus hijos(as) tanto en aspectos educativos como de índole emocional.

Se evidencia la importancia de no solo trabajar directamente con la población infantil, si no trabajar tanto con las familias y las instituciones educativas para acompañar y apoyar el desarrollo de la niñez, brindando psicoeducación que les permita mejorar y ampliar las estrategias de regulación emocional, tomando en cuenta también que las dificultades en la regulación emocional de las personas cuidadoras se relaciona con las reacciones y emociones de la niñez. Bajo esta misma línea se reflexiona en la importancia de no estar a la espera de algún evento de este tipo para comenzar a hablar sobre el tema de las emociones, y de la salud mental en general, por lo que la psicoeducación como una ruta preventiva podría instruir a estos agentes que se han convertido en marcos de referencia para la niñez.

De esta manera, a través de lo encontrado se mencionan como factores de riesgo, la falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y el desarrollo de sus hijos(as), sobrecarga de responsabilidades de las familias y docentes, dificultad en la regulación emocional

de las familias así como en el acompañamiento a la niñez en su proceso educativo, falta de espacios de escucha y apoyo entre las familias, priorización de lo académico sobre lo emocional, falta de socialización con pares.

La regulación emocional durante la etapa de preescolar ha sido asociada positivamente con el ajuste emocional, la competencia social y el rendimiento académico en años posteriores; por el otro lado también ha sido relacionada de manera negativa con problemas de externalización, dificultades en ajuste académico, depresión, ansiedad, abuso de drogas, desempleo, así como la formación de otras psicopatologías. De esta manera, se resalta que las habilidades de regulación emocional desarrolladas en la infancia son esenciales para los años posteriores y la adultez, por lo que es importante promover este desarrollo en la niñez y un adecuado acompañamiento por parte de las personas adultas (Robson et al., 2020; Alonso-Alberca et al, 2017).

A partir de esta investigación, y tomando en cuenta que fue una pequeña aproximación a la realidad de nuestro país que no debe de generalizarse, ya que existen otras variables como las características psicosociales o económicas que podrían explicar otra parte de la realidad de la pandemia y del proceso de la educación a distancia. Sin embargo, se espera que los resultados sean un insumo para continuar investigando y un aporte que permita tener un acercamiento a la realidad de la población infantil en nuestro país y las posibles acciones a tomar y tener en cuenta para continuar promoviendo un adecuado desarrollo de la regulación emocional de la niñez y disminuir las consecuencias que la pandemia ha generado.

## **X. Reflexiones finales: implicaciones y limitaciones**

Lo encontrado y analizado en esta investigación muestra que los factores protectores, factores de riesgo, así como las consecuencias en el desarrollo de la regulación emocional de la niñez durante la pandemia coincide con la información encontrada en la literatura, así como en otras investigaciones realizadas en otras partes del mundo, lo cual establece una base y un acercamiento a la realidad de la población infantil en Costa Rica y de esta manera, mitigar los efectos negativos generados por la pandemia en la niñez y en su regulación emocional.

Se permitió ampliar el panorama sobre las afectaciones de la pandemia, al permitirnos mostrar que esta emergencia mundial no solo se sitúa en el temor de contraer el virus y/o a atravesar una crisis económica, sino que las implicaciones negativas en la salud mental son un pilar en este contexto para todos, ya que fue también posible apreciar que la niñez no se exime de presentar este tipo de afectaciones.

Un aspecto importante por mencionar es que, como se ha mencionado anteriormente, la dificultad en la regulación emocional, tanto de las personas adultas como de la niñez, es esperable en el contexto de pandemia, y no significa que están “desregulados”, ya que estamos ante una situación extraordinaria que causó una ruptura significativa dentro del diario vivir. Sin embargo, lo encontrado en la presente investigación permite acercarnos a entender cómo se puede contribuir a que la niñez afronte la situación de mejor manera y con mayor apoyo durante la edad preescolar donde la guía de las personas adultas es fundamental.

Se insta al reconocimiento de las muchas implicaciones que la pandemia ha tenido en el desarrollo emocional, algunas de ellas son sistematizadas en esta investigación. Los resultados no solo abren las puertas para continuar con la investigación, puesto que la pandemia aún continúa,

sino también fortalece posibles acciones que se puedan desarrollar desde diferentes áreas con el fin de proteger y promover el desarrollo integral de la niñez.

Del mismo modo, se muestra la importancia de la Psicología como una disciplina que permite las tres poblaciones relevantes, a saber: docentes, familias y niños(as), y así potenciar en la medida de lo posible los factores protectores del desarrollo de la regulación emocional de la niñez. Los resultados de esta investigación también permiten que desde las diferentes áreas de la Psicología se implementen planes de acción para abordar las consecuencias que la pandemia ha causado, minimizando los factores de riesgo.

A nivel de puesta en práctica de este estudio, fue posible, a pesar de las políticas de distanciamiento aplicadas por la pandemia, crear una metodología bimodal, utilizando la virtualidad para trabajar con el personal institucional y las familias, así como presencial con los y las estudiantes. Esto permitió adecuar la metodología al contexto que se estaba viviendo, y explorar distintos medios para la recolección de la información. Además, se reconoce como un alcance el uso del programa Atlas Ti, el cual permite ingresar grandes cantidades de información, permitiéndonos categorizar la información obtenida con un mayor orden y estructura para su posterior análisis.

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, se hace mención de la muestra que se tenía contemplada para la investigación, ya que se esperaba contar con una mayor cantidad de personas, esto basado en el número de estudiantes que estuvieron presentes durante el año 2020. Parte de esta limitación describe que a pesar de buscarse los medios para hacer llegar los consentimientos en físico y digital, la respuesta de las familias fue muy baja y se alargó la espera por si había más familias interesadas en colaborar. A pesar de haber topado con ello, se considera que la información recolectada es de gran valor pues, no solo brindó un espacio a las participantes

para expresarse sobre el tema, sino que se reflejaron puntos en común entre ellas así como con la teoría encontrada, lo cual permite establecer una base inicial de los posibles factores protectores y/o de riesgo en el desarrollo de la regulación emocional de la niñez en nuestro país, tomando en cuenta que las investigaciones sobre el tema actualmente son muy limitadas.

De igual manera, cabe resaltar que este trabajo se llevó a cabo durante el contexto de la pandemia, por lo que la gran mayoría del trabajo se realizó de manera virtual. Esto implicó buscar las mejores formas y recursos para recolectar la información. En este caso, el trabajo de manera remota permitió generar un espacio de expresión y validación emocional de lo que las madres han experimentado, lo cual no necesariamente habían tenido la posibilidad de tener hasta este momento.

Tomando en cuenta que el canal de comunicación fue a distancia, ya fuese por mensajes de textos o correos electrónicos, en algunas ocasiones se consideró que esto limitaba el hecho de poder tener una conversación fluida con el personal de la institución o participantes, ya que la coordinación de horarios se dio por estos medios, y en ocasiones las respuestas no fueron rápidas, no avisaron que necesitaban cancelar la reunión virtual por tal motivo, o del todo no dieron seguimiento a la conversación para concluir el horario de encuentro.

Además, el tiempo estimado para trabajar presencial con los y las estudiantes también presentó dificultades en cuanto a la estimación del tiempo que se tenía planeado, esto debido a que no solo el tiempo inicial era corto, si no que los grupos de niños(as) el día de la visita tuvieron otras actividades. La limitación principal en esta situación se inclina sobre la dificultad en la coordinación de la actividad, ya que el tiempo era restringido, y se debió acortar el tiempo, así como ajustar en el momento las actividades para que ninguna quedara por fuera. Cabe mencionar

que en estas actividades el tiempo era esencial para permitir que todos los niños y niñas tuvieran oportunidad de expresarse.

A pesar de lo anterior, se agradece la apertura de la institución para llevar a cabo de manera presencial la sesión con la población infantil, ya que, a pesar de las limitaciones, se considera provechoso el espacio brindado, permitiendo conocer la perspectiva de la niñez mediante sus expresiones verbalizadas, así como la personalización e interpretación individual del personaje mediante colores.

Por último, al iniciar el proceso de formulación de este proyecto se identificó una limitación en las investigaciones a nivel nacional con respecto a la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y la educación remota, y a la fecha continúan siendo escasas.

Es importante destacar que el considerar que cualquier cambio de comportamiento, emocional o físico en las personas es una consecuencia natural de la pandemia que todas las personas hemos experimentado, es asumir que previo a la pandemia el contexto de cada persona, así como los posibles factores protectores eran los mismos, sin embargo, esto no es así para todos los casos (McManus y Ball, 2020).

Así, aunque hay casos en que los niños y niñas tuvieron mayores recursos y apoyo para afrontar y adaptarse a la pandemia, existen otros para quienes la pandemia podría aumentar su riesgo de experiencias adversas en la infancia (ACEs por sus siglas en inglés), las cuales hacen referencia a eventos potencialmente traumáticos que ocurren antes de los 18 años como el abuso, violencia doméstica, negligencia y disfunción del hogar (convivir con adultos con problemas de salud mental o abuso de drogas) (Bryant et al, 2020). Esto podría aumentar con la pandemia, puesto que los cambios significativos que han experimentado las familias como el trabajar desde casa, dificultades económicas, educación en el hogar, restricciones sociales, entre otras, pueden

incrementar el estrés de las personas cuidadoras, así como la tensión intrafamiliar, generando un aumento en estas experiencias adversas en la infancia (Calvano et al., 2021). Además, al estar en aislamiento social, la niñez se ha visto desconectada de otras redes de apoyo como docentes, amistades u otros familiares (Bryant et al, 2020). Como un ejemplo obtenido en nuestra investigación, una de las participantes mencionaba lo siguiente:

*“porque entonces el chico que siempre nos reportaba que tenía problemas en la casa por ejemplo, pasó a estar veinticuatro siete en su casa, y habían casos de chicos, no solo de preescolar, principalmente en primaria, que yo sabía y yo decía: “Mi amor yo sé, estás sufriendo demasiado”, porque está todos los días en su casa, sufriendo estas y estas situaciones, y que antes que venir a la escuela era su escape, y diay ya no podía venir” (PA1, 28 de septiembre del 2021).*

Así, el experimentar estas situaciones sin factores protectores que mitiguen los efectos, pueden tener consecuencias en la salud mental y en el bienestar en general de las personas (McManus y Ball, 2020).

Además, el aislamiento, la etnicidad y el estatus socioeconómico son otros factores de riesgo para las ACEs (Bryant et al, 2020). De esta manera, se ha planteado considerar la pandemia por COVID 19 como una experiencia adversa en la niñez, por lo que es importante tomar en cuenta que se requieren más investigaciones en otras áreas del país que permitan tener un mayor acercamiento a la realidad que experimentó la niñez, así como las posibles consecuencias de esto, ya que, de no haber factores protectores previo a la pandemia, hay mayores probabilidades de que la situación se deteriore rápidamente (McManus y Ball, 2020).

Si bien, en esta investigación hubo resultados que coinciden con otras investigaciones en otras partes del mundo, cabe mencionar que esto no refleja en su totalidad la realidad de todos los

y las costarricenses, sino que es una aproximación basada en una muestra, es la voz de algunas de las familias, docentes y niños(as) respecto a lo que han vivido. Por tanto, se considera importante continuar realizando investigaciones en otros contextos de la población costarricense que nos permita ver cómo afectan distintos elementos interseccionales como por ejemplo el tipo de institución educativa, o en áreas rurales.

## **XI. Recomendaciones**

Valorando la recolección de datos junto con el análisis alcanzado, fue posible reflexionar en posibles recomendaciones hacia la institución educativa, para que puedan emplearlas a futuro, y maximizar su apoyo hacia las familias y estudiantes que forman parte de esta, de manera que puedan tocar puntos que abarquen más allá de las exigencias académicas, pues la pandemia dejó en evidencia que el desarrollo humano y la estabilidad en la salud mental se vieron afectados, y que es un pilar para la humanidad no ignorar las acciones que pueden ayudar en el afrontamiento y resiliencia en situaciones de emergencia.

Principalmente se recomienda brindar psicoeducación sobre el tema de la regulación emocional en la niñez, tanto a docentes como a familias. Independientemente de si se está pasando por una situación de emergencia como la pandemia por COVID-19, es indispensable promover este tipo de conocimientos, ya que una de las sorpresas para el primer año bajo este contexto fue el hecho de no contar con herramientas básicas y necesarias a su vez para actuar directamente sobre este tema, ya que incluso la regulación emocional se hace presente en el diario vivir en niños(as) indiferentemente del contexto, al igual que en los adultos quienes actúan como marco referencial en el comportamiento de la niñez.

Se recomienda considerar dentro del currículum de las carreras asociadas con la educación, el tema de la regulación emocional tanto en las personas adultas como en la niñez, de manera que

brinde conocimientos y herramientas en su perfil de salida que le permita a las personas docentes contribuir con el desarrollo de sus estudiantes, tanto en situaciones como la pandemia y/o en la vida cotidiana.

Gracias a la participación de las madres en el grupo focal, fue posible percibir la necesidad de espacios de escucha para compartir parte de las experiencias vividas en el actual contexto, por lo que se sugiere a la institución educativa en general la apertura de actividades como este tipo de *conversatorio*, donde las familias puedan apreciar por lo que otros hogares están viviendo no solo en términos de escolaridad, sino también en aspectos que van ligados al desarrollo de sus hijos(as). Además, donde la institución pueda brindar acompañamiento a las familias en el área emocional, tomando en cuenta que las familias son también las principales guías para la niñez.

Como complemento también se sugiere el mantenimiento en la comunicación entre familias e institución, donde se valoren las inquietudes sobre el área educativa, así como emocional, para propiciar un trabajo dual e integral para la niñez. Resulta importante que las familias tengan mayor conocimiento del proceso de desarrollo de sus hijos(as) y cómo apoyarles.

Un factor que se identificó en esta investigación y se sugiere mantener es el apoyo emocional a las docentes, ya que como se mencionó anteriormente las docentes son un punto referencial importante para la niñez, por lo que tanto en contextos como la pandemia y a nivel general resulta valioso el apoyo de parte del área de psicología a las personas docentes.

Otro punto a rescatar es el hecho de tomar en cuenta el aspecto emocional en todas las clases, es decir, transversalizar el contenido de las emociones en las distintas materias, acoplando de cierta manera las lecciones para que se pueda trabajar en ello, ya sea desde actividades lúdicas hasta la idea de permitirles expresarse en algún momento del día, de forma que el estudiantado pueda percibir la oportunidad de externalizar sus emociones en este espacio sin considerar que la

escuela se muestra solo para el cumplimiento de objetivos académicos. De esta manera, se sugiere integrar el contenido de las emociones de manera tanto explícita, como implícita en las distintas materias, como por ejemplo en un problema de matemáticas poder enseñarles también estrategias de afrontamiento. Además, potenciar la interacción entre los pares, ya sea virtual o presencial, tomando en cuenta la importancia que esto tiene para el desarrollo de la niñez.

Considerando los resultados en esta investigación, se recomienda a las instituciones educativas tener mayor flexibilidad en la manera en la que se cumplen las obligaciones académicas, más en contextos como la pandemia, ya que al haber cambios que afectan a las familias y a la niñez de manera negativa, lo académico no prima sobre lo emocional, por lo que es importante la flexibilidad en el currículum escolar, tomando en cuenta el área emocional, el aprendizaje de la niñez, así como las responsabilidades de las familias.

También se han contemplado una serie de recomendaciones dirigidas hacia las familias, tal y como el mantener y/o establecer rutinas claras de alimentación, sueño, entre otras actividades que colaboren a que sus hijos(as) no se sientan extraviados a pesar de las normas sanitarias que fueron planteadas. En conjunto se sugiere la promoción de la actividad física, así como espacios de recreación dirigidos hacia sus hijos(as) debido a su impacto positivo en la salud y emocionalidad.

Tal y como se ha reforzado anteriormente es de suma importancia generar y/o mantener espacios de escucha y diálogo sobre las emociones del niño o niña en los hogares, de manera que este último también se convierta en un canal de aprendizaje y expresión sobre dicho tema, propiciando positivamente el desarrollo de la regulación emocional, junto con la apertura empática de los familiares ante las emociones del niño o la niña.

A la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, se recomienda que además de teorizar durante los cursos de la carrera, también se pueda instrumentalizar al estudiantado con diferentes herramientas que permitan abordar de la mejor manera las investigaciones que se desean realizar, por ejemplo, el programa Atlas Ti, el cual no suele ser implementado como herramienta de análisis durante los cursos y es un programa valioso para la investigación cualitativa.

Resulta importante mencionar que los resultados obtenidos en la investigación pueden brindar pistas para abordajes futuros en eventos de crisis, de manera que se tenga un carácter más preventivo y así en una situación similar, todas y todos estemos mayor preparados, en la medida de lo posible, teniendo en cuenta los factores protectores y de riesgo que en la investigación se identificaron. De esta manera, se recomienda que, desde las instituciones educativas, de salud, familias, entre otras, se visibilice la importancia de la salud mental y los factores que la promueven, especialmente en la niñez quienes dependen en gran medida de las personas adultas que los(as) rodean. La psicoeducación sobre el tema de la regulación emocional, tanto en personas adultas y en la niñez, resulta un elemento esencial para este enfoque preventivo.

La flexibilidad en contextos como la pandemia muestra ser esencial en la niñez, no obstante, no se puede dejar de lado que es en las aulas, compartiendo con sus pares y maestros, donde se desarrollan muchas habilidades necesarias para su posterior desarrollo.

## XII. Referencias Bibliográficas

- Abarca, A. y Ruiz, N. (2014) *Análisis cualitativo con el ATLAS.ti*. Universidad de Costa Rica. [https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/11090/Manual%20ATLAS.ti%20\\_%20Abarca%20%26%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/11090/Manual%20ATLAS.ti%20_%20Abarca%20%26%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aguilar, J. (2020). Vocación docente e influencia en el aprendizaje en escolares en tiempo de pandemia. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*, 5(6), 12425-12447. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1240](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1240)
- Aldrete-Cortez, V., Carrillo-Mora, P., Mansilla-Olivares, A., Schnaas, L., y Esquivel, F. (2014) De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*, 44 (2), 199-212. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97036175002.pdf>
- Alonso-Alberca, N.; Vergara, A; Gutiérrez-Castro, J. y Vozmediano, L. (2017) Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-Journal of Criminal Science*. 3(11), 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483005>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002337>
- Amaya, L. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24). <https://doi.org/10.21892/01239813.492>

- Ambroña, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*, 23(1): 39-49.
- Andrés, M. L., Canet, L., y Richard's M. M. (2016) *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://www.researchgate.net/profile/Lorena-Canet-Juric/publication/311581343\\_COMO\\_PODEMOS\\_TRANSFORMAR\\_NUESTRAS\\_ESCUELAS\\_Estrategias\\_para\\_fomentar\\_la\\_autorregulacion\\_en\\_la\\_escuela\\_primaria/links/584ea05308aed95c25097024/COMO-PODEMOS-TRANSFORMAR-NUESTRAS-ESCUELAS-Estrategias-para-fomentar-la-autorregulacion-en-la-escuela-primaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lorena-Canet-Juric/publication/311581343_COMO_PODEMOS_TRANSFORMAR_NUESTRAS_ESCUELAS_Estrategias_para_fomentar_la_autorregulacion_en_la_escuela_primaria/links/584ea05308aed95c25097024/COMO-PODEMOS-TRANSFORMAR-NUESTRAS-ESCUELAS-Estrategias-para-fomentar-la-autorregulacion-en-la-escuela-primaria.pdf)
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., y Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263–279. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1037/a0039772>
- Barbosa, S. y Urrea, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis*, 25, 141-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369972>
- Bates, L. C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Hanson, E. D., Barone Gibbs, B., Kline, C. E., y Stoner, L. (2020). COVID-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day

- in Children and Adolescents: Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep. *Children*, 7(9), 1-9. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Berasategi Sancho, N., Idoiaga Mondragón, N., Dosil Santamaría, M., Eiguren Munitis, A., Pikatza Gorrotxategi, N., y Ozamiz Echevarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf>
- Blas, D. (2020). *El covid-19 y su repercusión en el alumnado de educación infantil*. [Trabajo de Fin de Grado para optar por el título de Maestro de Educación Infantil, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42757>
- Bryant, D. J., Oo, M., & Damian, A. J. (2020). The rise of adverse childhood experiences during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S193–S194. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1037/tra0000711>
- Bonilla-García, M; y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*. 57, 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Calderón, M., González, G. Salazar, P. y Washburn, S. (2014) El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a08v14n1.pdf>
- Calvano, C., Engelke, L., Di Bella, J., Kindermann, J., Renneberg, B., & Winter, S. M. (2021). Families in the COVID-19 pandemic: parental stress, parent mental health and the occurrence of adverse childhood experiences—results of a representative survey in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1–13. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1007/s00787-021-01739-0>

- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es).
- Carmioli, A., Pérez-Sánchez, R., Mata, A., y Molina, I. (2022). Andamiaje parental durante el visionado televisivo conjunto en madres costarricenses y sus hijos preescolares. *Psyche*, 31(1).
- Carlson, N. R., & Birkett, M. A. (2017). *Physiology of behavior* (12th ed). Pearson.
- Castillo, I., Ledo, H., y Toyo Y. (2015). Repercusión de los desastres en la salud mental de niños/as y adolescentes. *Norte de salud mental*, 13(53), 26-34.
- Castillo de Obaldía (2008) *Aprendizaje y desarrollo emocional: acciones y experiencias psicoeducativas en un aula de preescolar*. [Trabajo de Posgrado para optar por el título de Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia].  
<https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/995>
- Cejudo, J., López-Delgado, M., y Rubio, M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3): 45-62.
- Cellini, N., Di Giorgio, E., Mioni, G., y Di Riso, D. (2020). Sleep quality, timing, and psychological difficulties in Italian school-age children and their mothers during COVID-19 lockdown. *PsyArXiv*, 1-22. <https://doi.org/10.31234/osf.io/95ujm>
- Chacón-Lizarazo, O. y Esquivel-Núñez, S. (2020) Efectos de la cuarentena y las sesiones virtuales en tiempos del COVID-19. *Eco Matemático*, 11 (1), 18-26.  
<https://doi.org/10.22463/17948231.2599>

- Cohen, L., García, M., Berdecio, D., Villa, S. et al. (2022). Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Arch Argent Pediatr.* 120(2), 106-110  
[https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files\\_ao\\_cohenarazi\\_21-1pdf\\_1641838135.pdf](https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ao_cohenarazi_21-1pdf_1641838135.pdf)
- Dalton L, Rapa E, y Stein A. (2020) Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health.* 4(5):346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Delvecchio, E., Orgilés, M., Morales, A., Espada, J. P., Francisco, R., Pedro, M., & Mazzeschi, C. (2022). COVID-19: Psychological symptoms and coping strategies in preschoolers, schoolchildren, and adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79, 101390. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101390>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., y Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), i37-i52.  
<https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Díaz, K. (2020). MEP lanza estrategia “Aprendo en casa”. *Ministerio de Educación Pública.*  
<https://www.mep.go.cr/noticias/mep-lanza-estrategia-%E2%80%9Ccaprendo-casa%E2%80%9D-0#:~:text=%E2%80%9Ccaprendo%20en%20casa%E2%80%9D%2C%20busca,de%20la%20emergencia%20sanitaria%20nacional.>

- Díaz, K. (2021) MEP llevó la educación a los hogares costarricenses con estrategia “Aprendo en casa”. *Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-llevo-educacion-hogares-costarricenses-estrategia-%E2%80%9Caprendo-casa%E2%80%9D>
- Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. y Bermúdez-Jaimes. M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (2), 113- 124. <https://revistas.ibero.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/970>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925–934. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Etchebehere, G., De León, R.D., Silva, F., Fernández, D.S. y Quintana, S.M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.1>
- Fundación Kaleidos y UNICEF (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4690/Desarrollo%20emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frankel, L. A., Hughes, S. O., O’Connor, T. M., Power, T. G., Fisher, J. O., y Hazen, N. L. (2012). Parental Influences on Children’s Self-Regulation of Energy Intake: Insights from Developmental Literature on Emotion Regulation. *Journal of Obesity*, 2012, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/327259>

- Friese, S. (2022). *ATLAS.ti 22 User Manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development.  
[https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti\\_ManualWin.v22.pdf](https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf)
- García, J.A (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), pp.97-109. Doi:10.15517/REVEDU.V36I1.455.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/455>
- García, R., Ortega, N., y Rivera, A. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32), 153-161. doi: 10.19044/esj.2013.v9n32p%p
- García, A., Castellanos, R., Álvarez J., y Pérez, D. (2020) *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. Efectos Psicológicos Sobre Niños Y Adolescentes Cubanos. *Revista cubana de psicología*, 2(2), 51-68. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27/pdf>
- Gil, S. (2021). Las habilidades sociales en tiempos de pandemia. *Flamboyant*.  
<https://www.editorialflamboyant.com/actualidad/entrevista-a-sofia-gil-las-habilidades-sociales-en-tiempos-de-pandemia/>
- González-Arratia, N., Valdez, J., Oudhof, H., y González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62. <https://doi.org/10.25009/pys.v22i1.557>
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Guevara, M. (2020). Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula. *Revista Académica Arjé*, 3(2). 19-23.  
<https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/294>

- Haleemunnissa, S., Didel, S., Swami, M. K., Singh, K., & Vyas, V. (2021). Children and COVID19: Understanding impact on the growth trajectory of an evolving generation. *Children and Youth Services Review*, *120*, 105754. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105754>
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., y Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, *20*(1), 48–53. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1037/emo0000667.supp>
- Hernández, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-hill Interamericana Editores, S.A.
- Hincapié, D., López-Boo, F., y Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del covid-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducauseReview*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Rev Arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, *44*, 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.44\(176187\)%20Hurtado%20Tavalera\\_articulo\\_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

- Imran, N., Zeshan, M., y Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85–105.  
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=90585368&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Malik, F., y Marwaha, R. (2021). Developmental Stages of Social Emotional Development In Children. En *StatPearls*. StatPearls Publishing.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Marques de Miranda, D., Da Silva, B., Sena, A., y Simoes-e-Silva, A. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>.
- Márquez, J. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(2), 43-56.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342196>
- Masonbrink, A. R., y Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, 146(3), e20201440. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Martínez, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿Qué sabemos actualmente?. *Rev Caribeña de psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>.
- Martínez, M., Rodríguez, I., y Velásquez, G. (2020). Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? Madrid: Infancia Confinada y Enclave de

- Evaluación (en línea). <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>
- Mazzucchelli, S., Bosoni, M. L., y Medina, L. (2020). The Impact of COVID-19 on Family Relationships in Italy: Withdrawal on the Nuclear Family. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 687A-709,687A. <https://doi.org/10.13136/isr.v10i3S.394>
- Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A., Di Rosa, M. y Musumeci, G. (2020) The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, 6(6), pp.1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04315>.
- McManus, M. A., & Ball, E. (2020). COVID-19 should be considered an Adverse Childhood Experience (ACE). *Journal of Community Safety and Well-Being*, 5(4), 164-167. <https://doi.org/10.35502/jcswb.166>
- Medina, M., Caro, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J., y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*, 32(3), 565-573. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342015000300022](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022)
- Medina, D., y Ruiz, B. (2021). *Burnout y Motivación Laboral en Tiempos de Pandemia Covid19 en Docentes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis para optar por la licenciatura en psicología, Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62282/Medina\\_RDA-Ruiz\\_MBV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62282/Medina_RDA-Ruiz_MBV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Menjura, M. I., Franco, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Ministerio de Educación Pública (2014) *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (grupo interactivo II) Ciclo de transición*. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/programa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2020) *Más del 95% del estudiantado continúa vinculado con el sistema educativo a pesar del COVID-19*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mas-95-estudiantado-continua-vinculado-sistema-educativo-pesar-covid-19>
- Ministerio de Salud (2020). *País suma 736 casos COVID-19 el domingo y 488 el lunes: 117.587 casos COVID-19 totales*. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1978-pais-suma-736-casos-covid-19-el-domingo-y-488-el-lunes-117-587-casos-covid-19-totales>
- Ministerio de Salud (2020). *Costa Rica estudiará la salud mental de su población frente al COVID-19*. <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/741-noticias-2020/1938-costa-rica-estudiara-la-salud-mental-de-su-poblacion-frente-al-covid-19>
- Ministerio de Salud (2020) *Vulnerabilidad socioeconómica incide en la salud mental de la población de Costa Rica* <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/746-noticias-2021/2041-vulnerabilidad-socioeconomica-incide-en-la-salud-mental-de-la-poblacion-de-costa-rica>
- Miranda, L., Figueroa, E. y Marino, C. (2021). Una perspectiva sobre los efectos emocionales y cognitivos de las medidas tomadas por el COVID-19 en niños y niñas puertorriqueños.

*Revista Puertorriqueña De Psicología*, 32(1), 120–130.  
<https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/699>

Molina, P. (2021). *Efectos del período de confinamiento del año 2020 en los hábitos de la alimentación y actividad física, en niños de preescolar del Jardín Infantil Chenano, durante la pandemia COVID-19*. [Trabajo final de grado para optar por el título de nutricionista dietista, Pontificia Universidad Javeriana].  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54091/EFFECTOS%20DEL%20PERIODO%20DE%20CONFINAMIENTO%20DEL%20AÑO%202020%20EN%20LOS%20HÁBITOS%20DE%20ALIMENTACIÓN%20Y%20ACTIVIDAD%20FÍSICA%20c%20EN%20NIÑOS%20DE%20PREESCOLAR%20DEL%20JARDÍN%20INFANTIL%20CHENANO%20c%20DURANTE%20LA%20PANDEMIA%20COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monge, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Monge, G. (2015) *Análisis del rol del docente en los procesos de regulación emocional de la población estudiantil de I ciclo, en una escuela pública costarricense, en el año 2015*. [Trabajo final de graduación para optar por el grado de magíster en psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia]  
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1626/1/An%C3%A1lisis%20del%20rol%20del%20docente%20en%20los%20procesos%20de%20regulaci%C3%B3n%20emocional%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20estudiantil%20de%20I%20ciclo.pdf>

- Morgül, E., Kallitsoglou, A., y Essau, C.A. (2020) Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 7(3): 42-48. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2049
- Muchiut, F. (2018) Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de Educación*, 14, 137-152.  
[http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2631/2934](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631/2934)
- Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 807-821.  
doi:10.11600/1692715x.1520201082016
- Lazo, K. (2018). *Factores ecológicos de riesgo y protección para el desarrollo emocional. Estudio exploratorio sobre las percepciones de niños de 4 a 5 años, sus padres, docentes y profesionales del desarrollo infantil en Guayaquil*. [Tesis de maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, Universidad Casa Grande].
- Ley 7739 (1988) *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Sistema Costarricense de Información Jurídica.  
[http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&IResultado=4&strSelect=sel](http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&IResultado=4&strSelect=sel)
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25. [https://www.researchgate.net/profile/Romina-Lizondo/publication/352881869\\_Pandemia\\_y\\_ninez\\_efectos\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_por\\_la\\_pandemia\\_Covid-19/links/6241bce88068956f3c54db87/Pandemia-y-ninez-efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Romina-Lizondo/publication/352881869_Pandemia_y_ninez_efectos_en_el_desarrollo_de_ninos_y_ninas_por_la_pandemia_Covid-19/links/6241bce88068956f3c54db87/Pandemia-y-ninez-efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf)

- Organización Mundial de la Salud (2020a) *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organización Mundial de la Salud (2020b). *Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19*. <https://www.paho.org/es/documentos/consideraciones-psicosociales-salud-mental-durante-brote-covid-19>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Ornaghi, V., Conte, E., y Grazzani, I. (2020). Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style. *Frontiers in Psychology, 11*, 586862. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>
- Páramo, D. (2015) La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión, 39*, vii-xiii. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64644480001.pdf>
- Pérez, F. (2017). Hitos clave del desarrollo infantil en la primera infancia. En Navarro, J., Pérez, F., y Arteaga, M. (Eds). *Vínculos tempranos. Transformaciones al inicio de la vida* (63-65). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://books.google.co.cr/books?id=eWtNDwAAQBAJ&pg=PT68&dq=Hitos+clave+de+l+desarrollo+infantil+en+la+primera+infancia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwigkdHOn-vnAhULnOAKHeNsDqEQ6AEILzAB#v=onepage&q=Hitos%20clave%20del%20desarrollo%20infantil%20en%20la%20primera%20infancia&f=false>
- Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. San José, Costa Rica. [https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion\\_WEB.pdf](https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf)

- Quezada Díaz, B., De la Hoz Becquer, A. M., y Marquez, L. L. (2021). Diferencias de género en la sobrecarga laboral y el apoyo en la educación remota de la infancia, en personas que trabajan desde casa por la COVID-19. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(20), 215-236. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.557>
- Rengel, M. Y., y Calle, I.I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de Investigación Psicológica, (Especial)*, 75-85. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322020000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300011&lng=es&tlng=es).
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., y Esteban, M. (2010). Lenguaje y teoría de la mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3): 315-333.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodríguez, M., y Calligaro, C. (2020). Instrucciones a niñas, niños y adolescentes sobre la pandemia del Covid-19. Contenidos y formas de comunicación. *Rev digital prospectivas en psicología*, 5(1), 4-14. [https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/04\\_05\\_01\\_1.-%E2%80%9CINSTRUCCIONES%E2%80%9DA-NIN%CC%83AS-NIN%CC%83OS-Y-ADOLESCENTES-.pdf](https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/04_05_01_1.-%E2%80%9CINSTRUCCIONES%E2%80%9DA-NIN%CC%83AS-NIN%CC%83OS-Y-ADOLESCENTES-.pdf)
- Romero, E., Lopez-Romero, L., Dominguez-Alvarez, B., Villar, P., y Gomez-Fraguela, J. A. (2020). Testing the Effects of COVID-19 Confinement in Spanish Children: The Role of Parents' Distress, Emotional Problems and Specific Parenting. *International Journal of*

*Environmental Research and Public Health*, 17(19),1ak. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>

Ruíz, M.A., Díaz, I., y Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención cognitivo conductuales*. Desclée De Brouwer, S.A.

Rujas, J., y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de sociología de la educación*, 14(1), 4-13.

Sabatier, C., Restrepo, D., Torres, M. M., De los Rios, O. H., y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 1–24.

Salvador, T., y Silva, A. (2010). *Guía de buenas prácticas y calidad en la prevención de drogodependencia en la comunidad autónoma de la Región de Murcia*. Intergraf Magenta.

Sánchez, M., Fernández, M., y Diaz, J.C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Sánchez, A. (2021). *Efectos de la pandemia del COVID-19 en la socialización infantil y el juego*. [Trabajo final del grado para optar por el título en educación infantil, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49083>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Seusan, L. A., y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido a la COVID-19* [UNICEF].

<https://www.unicef.org/costarica/media/2866/file/EDUCACI%C3%93N%20EN%20PAUSA:%20Una%20generaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20est%C3%A1%20perdiendo%20la%20escolarizaci%C3%B3n%20debido%20al%20COVID-19.pdf>

Shabankhani, B., Yazdani, J., Shabankhani, K., Kaviani, S. (2020) Survey of agreement between raters for nominal data using krippendorff's Alpha. *Arch Pharma Pract.*10(S1),160-4. <https://archivepp.com/storage/models/article/Ax8JTUZ2hr0L7IYSZrZnCfnjHXEPcXw4I4idWZIGrqsVNT0haW0dRQ6x4T6/survey-of-agreement-between-raters-for-nominal-data-using-krippendorffs-alpha.pdf>

Shorer, M., y Leibovich, L. (2020). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. *Early Child Development and Care*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1806830>

Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N., y Saffran J. (2014) *How children develop. (4th ed.)*. Worth Publishers.

Silveira, D. S.; Colomé, C. L.; Heck, T.; Nunes da Silva, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., Fasolo, M., 2020. Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Front. Psychol.* 11, 1713. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>

- Sprang, G., y Silman, M. (2013). Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth After Health-Related Disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 144-155. [doi.org/10.7203](https://doi.org/10.7203)
- Ulloa, X. (2019). *Estudio de caso realizado en psicopedagogía en el nivel medio mayor de un Jardín particular de la Región Metropolitana. Cómo favorecer conductas de autorregulación en preescolares: capacitación para 3 educadores.* [Trabajo de Graduación para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía, Universidad del Desarrollo]
- UNICEF (2020a) *Coronavirus (COVID-19): lo que madres, padres y educadores deben saber: cómo proteger a hijas, hijos y alumnos.* [https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/2836/file/Publicaci%C3%B3n%20%7C%20Coronavirus%20\(COVID-19\)%20.pdf](https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/2836/file/Publicaci%C3%B3n%20%7C%20Coronavirus%20(COVID-19)%20.pdf)
- UNICEF (2020b) *Evitar una generación perdida a causa de la COVID-19. Un plan de seis puntos para responder, recuperarse y reimaginar un mundo para todos los niños después de la pandemia.* <https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdida-causa-covid-2020.pdf>
- UNICEF (2020c) *Niñas, niños y adolescentes durante el COVID-19. Recomendaciones a padres y madres para mejorar el estado emocional de sus hijos e hijas.* <https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-y-adolescentes-durante-el-covid-19>

- UNICEF (2020d) *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19. Propuestas de UNICEF España*. <https://www.unicef.es/publicacion/salud-mental-e-infancia-en-el-escenario-de-la-covid-19-propuestas-de-unicef-espana>
- UNICEF (2021) *Primera infancia. Impacto emocional en la pandemia*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- UNICEF (2022) Informe 2020-2021. Avances y desafíos de los derechos de la niñez y adolescencia en tiempos de pandemia por COVID-19. San José, Costa Rica. <https://www.unicef.org/costarica/informes/informe-anual-2020-2021>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, AM., Parker, JH. (2020) Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Dev Psychol.* 56(3):578-594. doi: 10.1037/dev0000863.
- Vandekerckhove, M., y Wang, Y. (2017) Emotion, emotion regulation and sleep: An intimate relationship *AIMS Neuroscience*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2018.1.1>
- Van Lier, P. A., y Deater-Deckard, K. (2016). Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 1-6. DOI 10.1007/s10802-015-0113-9
- Vallotton, C., y Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>

- Vegas, H. (2016). La teoría fundamentada como herramienta metodológica para el estudio de la gestión pública local. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 413-426. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29048812004>
- Vilca, D., y Farkas, C. (2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 meses que Asisten a Jardín Infantil. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1114>
- Whitebread, D., y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 15-34. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>
- Zegarra-Valdivia, J., y Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Rev Neuropsiquiatr*, 80(3), 189-199. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>

### **XIII. Anexos**

#### **1) Guía de temas y preguntas generadoras para el personal docente.**

##### **Aspectos generales.**

1. ¿Cómo definiría el concepto de emoción? ¿Para qué sirve? ¿Qué entienden por el concepto de regulación emocional? (*Posterior a esto, se explicará ambos conceptos para que en las siguientes preguntas todos(as) entiendan lo mismo sobre el significado de esto*)
2. ¿Notaron algún cambio en la regulación y expresión de las emociones de sus estudiantes durante la nueva modalidad virtual generada por la pandemia?
3. ¿Cómo ha afectado el contexto de la pandemia en la forma en que manejan la regulación de las emociones de sus estudiantes?
4. ¿Mantienen comunicación constante con las familias sobre el tema emocional de sus estudiantes?

**Actividades que tomen en cuenta las emociones dentro del contexto escolar.**

5. ¿Incluyeron el tema de las emociones en sus clases o a la hora de desarrollar actividades?  
De ser así, ¿cómo lo hizo? (explicar qué son, preguntar cómo se sienten, etc.)
6. ¿Propiciaron espacios de escucha para sus alumnos(as) según la emoción que se está presentando en clase?

**Expresión de comportamientos vinculados con las emociones.**

7. ¿Cómo fue el proceso de organizar las clases? ¿Considera que estableció expectativas claras, materiales diversos y atractivos, actividades para promover sus habilidades, entre otras?

**Modelamiento de expresiones emocionales.**

8. Durante la modalidad virtual en el 2020, ¿cómo manejaron o expresaron sus propias emociones ante las y los estudiantes?
9. ¿Cómo respondieron ante las emociones de sus estudiantes (enojo, tristeza, frustración, alegría)? ¿Considera que les brindó apoyo emocional durante el período escolar por ejemplo mostrando empatía, sensibilidad a las necesidades de cada uno, apoyo a la autonomía?

**Conocimiento sobre el tema de la regulación emocional en el personal docente.**

10. ¿Detectaron algún tipo de dificultad(es) para favorecer la regulación emocional en sus alumnos(as)? ¿Cuál(es)?
11. ¿Consideran que posee los conocimientos necesarios para promover la regulación emocional en sus estudiantes?

**Lenguaje y etiquetamiento de emociones**

12. ¿Suelen expresar verbalmente o gestualmente sus sentimientos y/o emociones? Explique.

13. ¿Han propuesto actividades para que el estudiante aprenda a hablar sobre emociones?
14. ¿Han brindado alguna serie de palabras para hacer alusión a cada una de las emociones?  
¿Cuáles?

### **Temperamento y regulación de emociones**

15. A nivel grupal ¿Cómo expresan los estudiantes las distintas emociones (enojo, tristeza, frustración, alegría)?
16. Frente a alguna situación estresante ¿Cómo resuelven de forma que puedan mantener la calma? ¿Cómo responden ante iniciativas de ustedes para solucionar la situación?

## **2) Guía de entrevista a psicóloga y coordinadora de preescolar**

1. ¿Notó algún cambio en la regulación y expresión de las emociones de los niños y niñas durante la nueva modalidad virtual generada por la pandemia?
2. ¿Surgió algún tipo de contacto/comunicación con las familias y docentes debido a la transición a educación remota? ¿Cómo fue?
3. ¿Se brindaron recursos psicoeducativos a los padres y docentes para apoyarles debido a los cambios hacia la educación remota?
4. ¿Considera que a partir del contexto de la educación remota se generaron consecuencias en las familias y en el desarrollo de la regulación emocional de la población infantil?  
¿Cuáles?
5. ¿Durante el periodo escolar del 2020, reconoció algún factor entre las familias o docentes que favorecieron el desarrollo de la regulación emocional de los niños y niñas?
6. ¿Durante el periodo escolar del 2020, reconoció algún factor entre las familias o docentes que pusiera en riesgo el desarrollo de la regulación emocional de los niños y niñas?

7. ¿Considera necesario que tanto padres como docentes cuenten previamente con herramientas para la regulación emocional de los(as) menores? ¿Por qué?

### 3) Guía de temas y preguntas generadoras para grupo focal con familias

#### General

1. ¿Qué entienden por el concepto de emoción(es)? ¿Para qué sirven? ¿Qué entienden por el concepto de regulación emocional? (*Posterior a esto, se explicará ambos conceptos para que en las siguientes preguntas todos(as) entiendan lo mismo sobre el significado de esto*)
2. ¿Cómo consideran que ha afectado el contexto de la pandemia en las emociones de su hijo(a)?
3. ¿Detectaron algún tipo de dificultad(es) para favorecer el manejo de las emociones en sus hijos(as)? ¿Cuál(es)?
4. ¿Cuáles considera que fueron las repercusiones principales en su núcleo familiar debido a la educación virtual?
5. ¿Mantiene comunicación constante con la institución sobre el tema emocional de sus hijos(as)?

#### Expresión de emociones en la familia.

6. ¿Cómo manejaron o expresaron sus propias emociones ante sus hijos(as)? (miedo, estrés, entre otras) ¿Consideran que la forma en la que regulan sus emociones como padres favoreció o dificultó la enseñanza de estas a sus hijos(as)?
7. ¿Cómo respondieron ante las emociones de su hijo(a) (enojo, tristeza, frustración, alegría)? ¿Consideran que les brindó apoyo emocional por ejemplo mostrando sensibilidad a las necesidades de cada uno, apoyo a la autonomía?

8. ¿Se incorporó el tema de las emociones en sus hogares? ¿Cómo? (espacios de enseñanza o escucha sobre las emociones y su expresión)
9. ¿En caso de que surgiera algún “berrinche” o rabieta, ya sea por enojo o tristeza, o haya cualquier tipo de situación/problema ¿Cómo maneja con su hijo(a) esa situación? (se muestra receptivo, empático..)
10. ¿Cómo describiría la relación y la comunicación con sus hijos? ¿Considera que sus hijos suelen comunicarle si tienen algún problema o algo les molesta?

### **Mantenimiento de rutinas**

11. ¿Las rutinas familiares cambiaron o se mantuvieron por igual? ¿Por qué?
12. ¿Fue posible notar alguna diferencia en los hábitos diarios de sus hijos(as)? (Ej: horas de sueño, rutinas de ejercicio) ¿Cómo?

### **Lenguaje y etiquetamiento de emociones**

13. ¿Sus hijos suelen expresar verbalmente o gestualmente sus sentimientos y/o emociones?  
Explique.

### **Temperamento y regulación de emociones**

14. ¿Cómo se muestran o cómo reaccionan sus hijos(as) ante momentos de frustración o enojo?  
Explique.
15. ¿Existen ocasiones donde ellos resuelven solos de forma que puedan mantener la calma?  
¿Cómo responden ante iniciativas de ustedes para solucionar la situación? ¿qué les proponen o cómo lo manejan?

#### 4) Consentimiento informado para padres/madres



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020**

Nombre de las investigadoras: Kristel Tencio Ávila y Melissa Ureña Pinto.

Nombre del/la participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la/al participante:

Números de teléfono \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Contacto a través de otra persona \_\_\_\_\_

#### **A. PROPÓSITO DEL PROYECTO**

Esta investigación está siendo realizada por Kristel Tencio y Melissa Ureña como parte del trabajo final de graduación para optar por la licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica.

La investigación tiene como propósito analizar el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.

#### **B. ¿QUÉ SE HARÁ?**

Como parte de su participación en la investigación, se les solicitará a algunos(as) (ya sea la madre o el padre del niño(a) quien desee colaborar) que participen en un grupo focal junto con otras

familias para compartir sus experiencias sobre la regulación emocional de sus hijos(as) en el contexto de la educación remota en el 2020. Este grupo focal será una sola sesión y su duración variará entre una y dos horas. El resto de familias que no formaron parte de estos grupos focales, se les pedirá participar en una entrevista a profundidad con las investigadoras sobre el mismo tema. Lo anterior será llevado a cabo de manera virtual, mediante la plataforma Zoom, y se realizarán grabaciones de audio para el análisis de la información, y estas serán eliminadas una vez finalizada la investigación. Por último, se solicita su autorización para realizar una sesión de juego con sus hijos e hijas a través del cuento con el fin de tener su perspectiva sobre las consecuencias de la educación remota y sus propias emociones. Esto se llevará a cabo mediante Zoom, y se les enviará directamente los materiales a ustedes o a la institución educativa para que los puedan tener impresos durante la sesión. Solamente de ser permitido por ustedes, la institución educativa y la Universidad, se realizará la sesión con los niños(as) de forma presencial siguiendo debidamente los protocolos de salud. Una vez finalizado el trabajo se coordinará con los y las participantes una reunión para exponer los principales hallazgos.

### **C. RIESGOS**

1. No existe ningún tipo de riesgo para las personas participantes de esta investigación. Sin embargo, al tratarse el tema de emociones y experiencias relacionadas a éstas durante el contexto de pandemia, puede que en algunos momentos durante las sesiones se sienta incómodo/a, en cuyo caso podrá comunicarle a cualquiera de las personas facilitadoras para recibir contención o apoyo.
2. Si en algún momento tuviera una afectación negativa como consecuencia de las técnicas utilizadas durante la investigación, las facilitadoras realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

## **D. BENEFICIOS**

1. En esta oportunidad las personas participantes de esta investigación no obtendrán ningún beneficio directo, sin embargo, la información recolectada puede favorecer un mayor conocimiento en el tema permitiendo en un futuro promover planes de intervención en relación a los factores que puedan proteger o poner en riesgo el desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de la pandemia y la educación remota.

## **E. VOLUNTARIEDAD**

Su participación en esta investigación es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.

## **F. CONFIDENCIALIDAD**

Su participación en esta investigación es confidencial, se realizará retomando los principios éticos en el campo de la Psicología y, además, demarcados por la Universidad de Costa Rica. Se recuerda que en caso de que la información sea utilizada a futuro en algún otro estudio esta se dará de manera anónima, con el fin de no exponer la identidad de alguno de los y las participantes. Además, la información será manejada para fines de desarrollo profesional, dentro de la institución universitaria y equipo asesor quienes guían este proyecto para la obtención de la licenciatura en la carrera de psicología. La publicación de los resultados también vendrá respaldada por confidencialidad, sin exponer a ningún participante.

## **G. INFORMACIÓN**

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Kristel Tencio o Melissa Ureña, y ellas deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a **Kristel Tencio** al teléfono **8966-2003** o a **Melissa Ureña** al teléfono **8315-4691** en el horario de lunes a viernes de **8:30am a 5:00pm**.

Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

**H.** No perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, firma y cédula de la persona participante (madre/padre/representante legal)

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la testigo

---

Lugar, fecha y hora

## 5) Consentimiento informado para docentes



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020**

Nombre de las investigadoras: Kristel Tencio Ávila y Melissa Ureña Pinto.

Nombre del/la participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la/al participante:

Números de teléfono \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Contacto a través de otra persona \_\_\_\_\_

#### **A. PROPÓSITO DEL PROYECTO**

Esta investigación está siendo realizada por Kristel Tencio y Melissa Ureña como parte del trabajo final de graduación para optar por la licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica.

La investigación tiene como propósito analizar el papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020.

#### **B. ¿QUÉ SE HARÁ?**

Como parte de su participación en la investigación, se solicita su colaboración mediante una entrevista semi-estructurada con el fin de conocer sobre su experiencia sobre la regulación

emocional de sus estudiantes en el contexto de la educación remota en el 2020. Se realizará una sola entrevista con una duración aproximada de una a dos horas. Lo anterior será llevado a cabo de manera virtual mediante la plataforma Zoom. Para esto se realizarán grabaciones de audio con el objetivo de analizar la información, por lo cual estas serán eliminadas una vez finalizada la investigación. Una vez finalizado el trabajo se coordinará con los y las participantes una reunión para exponer los principales hallazgos.

### **C. RIESGOS**

1. No existe ningún tipo de riesgo para las personas participantes de esta investigación. Sin embargo, al tratarse el tema de emociones y experiencias relacionadas a éstas durante el contexto de pandemia, puede que en algunos momentos durante las sesiones se sienta incómodo/a, en cuyo caso podrá comunicarle a cualquiera de las personas facilitadoras para recibir contención o apoyo.
2. Si en algún momento tuviera una afectación negativa como consecuencia de las técnicas utilizadas durante la investigación, las facilitadoras realizarán una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

### **D. BENEFICIOS**

En esta oportunidad las personas participantes de esta investigación no obtendrán ningún beneficio directo, sin embargo, la información recolectada puede favorecer un mayor conocimiento en el tema permitiendo en un futuro promover planes de intervención en relación a los factores que puedan proteger o poner en riesgo el desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de la pandemia.

### **E. VOLUNTARIEDAD**

Su participación en esta investigación es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.

## **F. CONFIDENCIALIDAD**

Su participación en esta investigación es confidencial, se realizará retomando los principios éticos en el campo de la Psicología y, además, demarcados por la Universidad de Costa Rica. Se recuerda que en caso de que la información sea utilizada a futuro en algún otro estudio esta se dará de manera anónima, con el fin de no exponer la identidad de alguno de los y las participantes. Además, la información será manejada para fines de desarrollo profesional, dentro de la institución universitaria y equipo asesor quienes guían este proyecto para la obtención de la licenciatura en la carrera de psicología. La publicación de los resultados también vendrá respaldada por confidencialidad, sin exponer a ningún participante.

## **G. INFORMACIÓN**

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Kristel Tencio o Melissa Ureña, y ellas deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a **Kristel Tencio** al teléfono **8966-2003** o a **Melissa Ureña** al teléfono **8315-4691** en el horario de lunes a viernes de **8:30am a 5:00pm**. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

**H.** No perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, firma y cédula de la persona participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula del/la testigo

---

Lugar, fecha y hora

## 6) Índice de confiabilidad Krippendorf

<b>Código</b>	<b>Codificador</b>	<b>Aplicado*</b>	<b>Unidades*</b>	<b>Unidades totales*</b>	<b>Cobertura total*</b>
<b>(In)dependencia y/o retroceso de los niños y niñas en su proceso de desarrollo y la educación virtual</b>					
	Kristel Tencio	20	8706	371846	2,34%
	Melissa Ureña	22	9394	371846	2,53%
<b>Acompañamiento del área de psicología hacia las familias y niños(as)</b>					
	Kristel Tencio	15	5315	371846	1,43%
	Melissa Ureña	16	5505	371846	1,48%
<b>Acompañamiento del área de psicología y coordinación hacia las docentes</b>					
	Kristel Tencio	18	5871	371846	1,58%
	Melissa Ureña	17	5567	371846	1,50%
<b>Agotamiento físico y mental de las docentes debido a la carga de responsabilidades</b>					
	Kristel Tencio	0	0	371846	0,00%
	Melissa Ureña	7	908	371846	0,24%
<b>Agotamiento físico y mental de las docentes debido a la carga de responsabilidades (2)</b>					
	Kristel Tencio	7	908	371846	0,24%

Melissa Ureña	0	0	371846	0,00%
Agotamiento físico y mental de los padres de familia debido a la carga de responsabilidades				
Kristel Tencio	8	5013	371846	1,35%
Melissa Ureña	8	5006	371846	1,35%
Búsqueda de ayuda profesional externa				
Kristel Tencio	0	0	371846	0,00%
Melissa Ureña	6	1912	371846	0,51%
Búsqueda de ayuda profesional externa (2)				
Kristel Tencio	6	1929	371846	0,52%
Melissa Ureña	0	0	371846	0,00%
Cambios en la alimentación				
Kristel Tencio	4	1870	371846	0,50%
Melissa Ureña	4	1868	371846	0,50%
Cambios en la rutina de sueño				
Kristel Tencio	5	2164	371846	0,58%
Melissa Ureña	6	2213	371846	0,60%

Cambios en otras rutinas cotidianas				
Kristel Tencio	8	3659	371846	0,98%
Melissa Ureña	7	3302	371846	0,89%
Comunicación y colaboración entre personal docente y familias				
Kristel Tencio	50	16484	371846	4,43%
Melissa Ureña	52	17497	371846	4,70%
Consecuencias a nivel físico en los niños y niñas				
Kristel Tencio	6	1123	371846	0,30%
Melissa Ureña	6	1122	371846	0,30%
Convivencia entre los distintos miembros de la familia				
Kristel Tencio	11	3774	371846	1,02%
Melissa Ureña	11	3410	371846	0,92%
Distribución de tareas en casa para el acompañamiento de los(as) niños(as)				
Kristel Tencio	10	3014	371846	0,81%
Melissa Ureña	9	2825	371846	0,76%
Emociones de la niñez en relación a la pandemia				

Kristel Tencio	30	6732	371846	1,81%
Melissa Ureña	31	6912	371846	1,86%
Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en el hogar				
Kristel Tencio	19	9661	371846	2,60%
Melissa Ureña	21	10065	371846	2,71%
Espacios de escucha y/o enseñanza de emociones en las clases				
Kristel Tencio	21	12279	371846	3,30%
Melissa Ureña	18	12313	371846	3,31%
Espacios de socialización entre pares				
Kristel Tencio	18	9354	371846	2,52%
Melissa Ureña	18	9189	371846	2,47%
Espacios y actividades de recreación y ocio				
Kristel Tencio	7	3593	371846	0,97%
Melissa Ureña	7	3589	371846	0,97%
Establecimiento de límites				
Kristel Tencio	17	6554	371846	1,76%

Melissa Ureña	17	7339	371846	1,97%
Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de los niños y niñas				
Kristel Tencio	10	4395	371846	1,18%
Melissa Ureña	10	4392	371846	1,18%
Importancia del conocimiento para promover la regulación emocional en niños(as)				
Kristel Tencio	17	9023	371846	2,43%
Melissa Ureña	16	8799	371846	2,37%
Manejo del tema de la pandemia por parte de la familia				
Kristel Tencio	25	14775	371846	3,97%
Melissa Ureña	26	15394	371846	4,14%
Manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes				
Kristel Tencio	4	1415	371846	0,38%
Melissa Ureña	4	1414	371846	0,38%
Manejo y expresión de las emociones de la niñez durante las clases virtuales				
Kristel Tencio	55	13060	371846	3,51%
Melissa Ureña	56	13959	371846	3,75%

Papel de la psicología educativa durante la pandemia					
	Kristel Tencio	0	0	371846	0,00%
	Melissa Ureña	1	415	371846	0,11%
Papel de la psicología educativa durante la pandemia (2)					
	Kristel Tencio	1	414	371846	0,11%
	Melissa Ureña	0	0	371846	0,00%
Percepción de familias y docentes sobre la adaptación de la metodología educativa para la educación remota					
	Kristel Tencio	35	17974	371846	4,83%
	Melissa Ureña	39	18466	371846	4,97%
Percepción de las docentes y familias sobre la adaptación de los(as) estudiantes a la educación remota					
	Kristel Tencio	34	10822	371846	2,91%
	Melissa Ureña	38	11098	371846	2,99%
Proceso de formación educativa en casa					
	Kristel Tencio	42	23303	371846	6,27%
	Melissa Ureña	43	23523	371846	6,33%

Reacción emocional de la familia ante las emociones de los hijos(as)					
	Kristel Tencio	26	7489	371846	2,01%
	Melissa Ureña	28	8631	371846	2,32%
Reacción emocional de las docentes ante las emociones de los niños y niñas					
	Kristel Tencio	19	6608	371846	1,78%
	Melissa Ureña	17	5660	371846	1,52%
Reconocimiento de emociones por parte de los niños y niñas					
	Kristel Tencio	7	981	371846	0,26%
	Melissa Ureña	8	1116	371846	0,30%
Reconocimiento del concepto de emoción por parte de las docentes					
	Kristel Tencio	3	414	371846	0,11%
	Melissa Ureña	3	396	371846	0,11%
Reconocimiento del concepto de emoción por parte de los padres					
	Kristel Tencio	13	5823	371846	1,57%
	Melissa Ureña	13	5820	371846	1,57%
Regulación emocional de las docentes					

Kristel Tencio	13	5813	371846	1,56%
Melissa Ureña	16	6122	371846	1,65%
Regulación emocional de los padres				
Kristel Tencio	26	10533	371846	2,83%
Melissa Ureña	27	10589	371846	2,85%
Relevancia de espacios de escucha y validación emocional de la experiencia como padres de familia en relación a la pandemia y la educación remota				
Kristel Tencio	13	6627	371846	1,78%
Melissa Ureña	12	6105	371846	1,64%
Responsabilidad y papel de las familias dentro del proceso educativo				
Kristel Tencio	4	1408	371846	0,38%
Melissa Ureña	3	1039	371846	0,28%
Rol de la institución educativa en el desarrollo de la niñez				
Kristel Tencio	0	0	371846	0,00%
Melissa Ureña	4	2829	371846	0,76%
Rol de la institución educativa en el desarrollo de la niñez (2)				
Kristel Tencio	4	2830	371846	0,76%

Melissa Ureña	0	0	371846	0,00%
Vocación de las docentes				
Kristel Tencio	0	0	371846	0,00%
Melissa Ureña	2	1978	371846	0,53%
Vocación de las docentes (2)				
Kristel Tencio	2	1978	371846	0,53%
Melissa Ureña	0	0	371846	0,00%
Coeficiente de confiabilidad				
c-Alpha-binario de Krippendorff: 0.001				
Total				
c-Alpha-binario de Krippendorff: 0.951				

7) Material de la actividad realizada con el grupo de niños(as) y ejemplos de dibujos

