

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la
inteligencia interpersonal en niños del segundo ciclo de nivel
inicial durante la pandemia

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Inicial que presenta:

Milena Arce Vargas

Asesora:

Luisa Cañas Cano

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Luisa Cañas Cano,..... docente de la Facultad de..... Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación tituladoPercepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal en niños del segundo ciclo de nivel inicial durante la pandemia

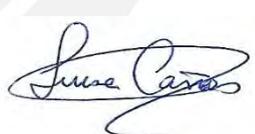
.....
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

Milena Arce Vargas,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de ...9 .%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 27/07/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 27 de julio de 2023.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Cañas Cano Luisa Paterno Materno, <u>Nombre1</u> <u>Nombre 2</u>	
DNI: 42355180	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5693-6786	

AGRADECIMIENTOS

A mi abuela y a mi madre, este logro nos pertenece a las tres.

A mis primos Marthita, Sophia, Zoe, Fabrizio y Mateo, de no ser por ustedes, no hubiera descubierto cuánto amo esta carrera.

A toda mi familia, que crece de forma desmesurada cada día, como el amor que siente por todos sus miembros.

A mi grupo de amigas (¡por fin las alcancé!) incondicionales, leales, son lo mejor que la universidad me pudo haber dado.

A mi grupo de amigos, por cuidarme, alentarme y darme su tiempo sin condición desde que éramos casi tan pequeños como los niños a quienes les dedico mi vida hoy.

A todas las familias que confiaron en mi trabajo y me abrieron las puertas de su casa para enseñarle a sus pequeños y pequeñas.

A la profesora Nilda Reinoso Rosales, quien me enseñó con su ejemplo, la clase de docente innovadora, divertida y proactiva que deseo ser.

A mi asesor Alex Sánchez por brindarme los cimientos de lo que significa hacer una investigación durante mi bachiller.

A mi asesora Luisa Cañas, quien no sólo me ayudó a apropiarme de mi tema de tesis, sino quien se preocupó por mi salud tanto mental como física durante todo el proceso. Ella es muestra de lo que significa ser una verdadera educadora.

A todas las personas que no aparecen en esta sección con nombre y apellido pero que aportaron de alguna u otra forma a mi formación.

Gracias a la vida por ponerme en esta carrera y regalarme tanto personas como experiencias maravillosas en el camino. Este es el inicio, ahora a ir por más y nunca pero nunca, dejar de aprender.

RESUMEN

El tema de la presente investigación es el desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia, cuyo problema es: “¿cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia?” Esta interrogante pretende ser respondida mediante el objetivo general del estudio: analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia; y sus objetivos específicos: describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño y describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones. La metodología en la que se sustenta es de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, ya que reúne las subjetividades de los cuidadores respecto a un tema en específico; y se emplean categorías y subcategorías, así como la literatura recogida para el marco conceptual y la observación participante, para garantizar el carácter verídico, preciso y sistemático de la investigación. En conclusión, los cuidadores pertenecientes al grupo entrevistado perciben que la pandemia ha afectado el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños a su cargo, tanto en la adquisición de habilidades interpersonales como en la autorregulación de su comportamiento. La presente tesis, cabe resaltar, aporta al tema de interés puesto que sirve como precedente para futuros estudios, ya que actualmente, no se cuenta con información suficiente sobre las consecuencias de la pandemia en el desarrollo interpersonal del niño.

Palabras clave: inteligencia interpersonal, pandemia, percepciones, cuidadores, segundo ciclo del nivel inicial.

ABSTRACT

The topic of this research is the development of interpersonal intelligence during the pandemic, whose problem is: "what are the perceptions of caregivers of children in the second cycle of the early childhood education regarding the development of interpersonal intelligence during the pandemic?" This question is intended to be answered through the general objective of the study: to analyze the perceptions of caregivers about the development of the child's interpersonal intelligence during the pandemic; and its specific objectives: to describe the perceptions of the caregivers about the interpersonal skills that characterize the child and to describe the perceptions of the caregivers about the way in which the child regulates his personal behavior during his interactions. The methodology on which it is based is of a qualitative approach and of a descriptive type since it brings together the subjectivities of the caregivers regarding a specific topic; and categories and subcategories are used, as well as information present in the conceptual framework and participant observation, to guarantee the truthful, precise and systematic nature of the investigation. In conclusion, the caregivers belonging to the interviewed group perceive that the pandemic has affected the development of the interpersonal intelligence of the children in their care, both in the acquisition of interpersonal skills and in the self-regulation of their behavior. This thesis, it should be noted, contributes to the topic of interest since it serves as a precedent for future studies, because there is currently not enough information on the consequences of the pandemic on the child's interpersonal development.

Keywords: interpersonal intelligence, pandemic, perceptions, caregivers, second cycle of early childhood education.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	6
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL DURANTE LA PANDEMIA	8
1.1. Definición de la inteligencia interpersonal desde el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner	8
1.2. Desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante el nivel inicial	15
1.2.1. Habilidades interpersonales	19
1.2.2. Regulación del comportamiento personal	21
CAPÍTULO 2: LA PANDEMIA Y EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL	23
2.2. Percepciones de los cuidadores sobre los efectos de la pandemia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal	26
2.2.1. ¿Cómo se construyen las percepciones de los cuidadores?	27
2.2.2. Percepciones respecto a las habilidades interpersonales	29
2.2.3. Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal	33
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	38
2.1. Enfoque y tipo de investigación	38
2.2. Planteamiento y problema de la investigación	38
2.3. Categorías de la investigación	39
2.4. Fuentes e informantes de la investigación	40
2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de la información	41
2.6. Procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información	42
2.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación	44
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
CONCLUSIONES	63
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS	65
ANEXOS	69

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente tesis es el desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia y forma parte de la línea de investigación, “Desarrollo y educación infantil”, propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta investigación tiene como problema la siguiente interrogante: “¿cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia?” la cual, pretende ser respondida al analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia.

Por ello, el objetivo general de la tesis es analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia; mientras que los objetivos específicos son describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño y describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones.

Con respecto a la organización de la investigación, esta se encuentra dividida en capítulos, temas y subtemas. El primer capítulo, titulado “El desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia”, se compone de los temas: “Definición de la inteligencia interpersonal desde el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner” y “Desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante el nivel inicial”. Este último, engloba los subtemas “Habilidades interpersonales” y “Regulación del comportamiento personal”. El segundo capítulo tiene como título “La pandemia y el desarrollo de la inteligencia interpersonal” y bajo el tema “Percepciones de los cuidadores sobre los efectos de la pandemia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal” presenta tres subtemas: “¿Cómo se construyen las

percepciones de los cuidadores?"; "Percepciones respecto a las habilidades interpersonales" y "Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal".

Investigar sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia resulta trascendental ya que valida los estudios realizados por Howard Gardner hace más de dos décadas; y visibiliza las implicancias que la coyuntura actual tiene en el desarrollo integral de los niños. Por un lado, se demuestra la vigencia de las investigaciones de Howard Gardner, quien revolucionó el concepto de inteligencia a partir de la publicación de su libro "Frames of Mind", en el año 1983. Bajo su concepción, la inteligencia interpersonal es una habilidad que le permite al individuo actuar considerando los sentimientos de los demás; definición respaldada por autores más contemporáneos que han añadido la identificación de emociones ocultas, el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, el liderazgo, la comunicación, y el desarrollo de estrategias actitudinales, como características de una persona con dominio interpersonal.

Por otro lado, el cierre de escuelas y centros de atención a la primera infancia, como medida de prevención ante el creciente contagio de coronavirus, ha ocasionado que las familias se encarguen de la atención de sus hijos exclusivamente, lo cual, en un contexto inapropiado puede generar estrés y ansiedad en los menores y sus cuidadores. Al no disponer de espacios para interactuar con pares y practicar sus habilidades sociales, la inteligencia interpersonal de los infantes se ve comprometida.

Es importante generar estrategias didácticas que promuevan el uso de la inteligencias interpersonal desde edades tempranas, de modo que se otorgue una educación emocional, integral y de calidad, en favor de una sociedad más respetuosa, justa e inclusiva.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL DURANTE LA PANDEMIA

Howard Gardner revolucionó el concepto de inteligencia en el año 1983, con la publicación de su libro “Frames of Mind”, en el cual, estipulaba siete dominios. Parte de su teoría incluía, entre sus subdivisiones, a la inteligencia interpersonal. Así pues, en el presente capítulo se define la inteligencia interpersonal en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, explicando la relación de cada una con áreas específicas del cerebro y su desarrollo en el nivel inicial, contextualizado en la pandemia.

1.1. Definición de la inteligencia interpersonal desde el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner

El concepto de inteligencia ha evolucionado a través de los años, instaurándose en el imaginario colectivo como el resultado de pruebas descontextualizadas que definían el futuro de un niño, siendo representado por un numeral. En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner revolucionó los estudios de la época, representando una ruptura en lo que era considerado “la verdad absoluta”. La inteligencia, desde esta mirada es una capacidad con diferentes dimensiones que puede ser potenciada según las oportunidades que el entorno ofrezca. Así pues, en el presente apartado se definirá la inteligencia interpersonal desde el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner.

En el año 1990, el psicólogo Howard Gardner revolucionó el concepto de inteligencia, proponiendo una teoría que rompía con los esquemas de su época, dado que se el intelecto de los niños era representado por las calificaciones obtenidas en exámenes orales o escritos. Para Gardner (1993), estas pruebas fallaban al no considerar el contexto de los estudiantes ni sus

habilidades personales, por lo que concluyó que la concepción de inteligencia era errónea también. En su visión, la inteligencia resulta una capacidad que se desarrolla de acuerdo con la cultura en la que el individuo se desenvuelve, un potencial tanto biológico como psicológico, agrega en el año 1995 como se citó en Capie (2006), que puede ser potenciado o debilitado según el entorno y las experiencias cotidianas que este le ofrece.

Las pruebas que medían el coeficiente intelectual (CI), de acuerdo con Gardner (1990) como se citó en Ellingson (2007), representaban una forma de identificar estudiantes discapacitados o superdotados. La teoría de las inteligencias múltiples resulta innovadora, señala López (2016) puesto que, como se aprecia, cuestiona la focalización de la época en la cognición y su nula consideración por las características, sentimientos y contexto del niño.

La evolución de los estudios en torno a la formación del cerebro, adiciona Ellingson (2007), ha determinado que no todas las personas aprenden de la misma forma dada su diversa formación celular. El CI, entonces, funciona sólo como una referencia respecto a la cual se puede trabajar.

Las investigaciones de Franz Joseph Gall, Pierre-Paul Broca, Jean Piaget, la teoría del procesamiento de la información, los sistemas de símbolos y la neurobiología son la base de los estudios de Gardner (1993). Gall fue uno de los primeros científicos en argumentar que cada parte del cerebro cumple funciones específicas. Años después, el cirujano y antropólogo francés Pierre-Paul Broca validó dicha teoría al encontrar que una lesión en el área inferior de la corteza cerebral podría afectar las capacidades lingüísticas del individuo, mientras que las demás permanecían intactas.

Jean Piaget, por su parte, se centra en el razonamiento que utilizan los niños al resolver pruebas CI y cómo este se relaciona con resultados negativos; por lo que rechaza este tipo de exámenes, considerándolo un instrumento de marginación. En este punto, Piaget insta a Gardner la necesidad de posicionar al niño en un contexto específico, pues dependiendo de su entorno, él creará significados y construirá aprendizajes. La ciencia

cognitiva, seguidamente, comprueba de manera experimental los postulados de Piaget, permitiendo conocer los procesos que ocurren al interior del cerebro de acuerdo con situaciones específicas (Gardner, 1993).

En este contexto, diversos investigadores reparan en que los estudios de la época consideran el entorno del menor de manera superficial, por lo que crean la teoría del sistema de símbolos, otorgándole importancia a la biología humana, creatividad y roles establecidos según el ambiente. Así pues, este enfoque, de acuerdo con Gardner (1993), considera aspectos lingüísticos, lógicos, numéricos, musicales, corporales, espaciales y personales del ser humano. Dicho autor, en un principio, postula siete inteligencias: la inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia kinestésica e inteligencia personal. Cinco años después, en la reedición de su libro, añade una más, la inteligencia naturista, bajo la premisa de que su teoría puede ser ampliada de acuerdo con las posibilidades de cada tiempo.

La inteligencia personal, continúa Gardner (1993), denota el proceso del crecimiento de un individuo en base al entorno en el que se desenvuelve; es decir, la relación individual se sustenta en la conexión con la comunidad. Esta inteligencia se divide en la inteligencia intrapersonal e interpersonal, y de acuerdo a Capie (2006), dependen de la cultura de cada persona. Por un lado, señala Gardner (1993), el individuo necesita conocer y actuar de acuerdo a las normas socialmente aceptadas para desarrollar su autoconocimiento y autopercepción. Por otro lado, el conocimiento sobre la sociedad se basa en diferenciaciones internas por parte del sujeto respecto a quién es él y quiénes son los demás. Ello también demuestra que concebir ambas inteligencias por separado, resultaría artificial.

Gardner (1993) argumenta que las inteligencias personales, como las demás inteligencias que conforman su teoría, tienen una representación neurológica, utilizando las investigaciones de Franz Joseph Gall y la neurobiología de su época, para sustentar dicha afirmación. Por un lado, Gall, anatomista y fisiólogo alemán, demuestra la existencia de diversas facultades intelectuales como el lenguaje, la música o la percepción visual en un mismo

individuo, concluyendo que cada parte del cerebro cumple diferentes funciones. Por otro lado, la neurobiología, al centrar sus estudios en las diversas conexiones neuronales que se producen dentro del sistema nervioso, encuentra que ciertas áreas del cerebro corresponden a formas específicas de cognición.

Según Hoekstra (2014), existen tres capas cerebrales que se encuentran interconectadas, las cuales, al movilizarse entre sí producen reacciones en las personas de acuerdo a la situación a la que se encuentren expuestas. Tales capas son el cerebro reptiliano, responsable de los instintos básicos del ser humano; el sistema límbico, responsable de la necesidad de recibir atención y afectos por parte del otro; y la neocorteza, la cual permite el funcionamiento cognitivo. Esta última se desarrolla a partir de información que proporcionan los sentidos y se divide en el hemisferio izquierdo, en donde se localizan las inteligencias espacial, musical y artísticas; y en el hemisferio derecho, en el que se ubican las inteligencias más abstractas, racionales, lineales y verbales.

El sistema límbico, complementa González (2012), al encontrarse debajo de la corteza cerebral y contener el tálamo, hipotálamo, hipocampo y amígdala cerebral, es el responsable del establecimiento de emociones, por lo que también se le denomina “cerebro emocional”. Su ubicación, permite el envío y recepción de transmisiones con la corteza cerebral que facilitan la regulación emocional, la memoria, el aprendizaje y la afectividad. Cabe resaltar que, a pesar de que cada área nombrada cumple funciones específicas, el cerebro funciona de forma integral, es decir, cada una de sus partes intervienen en los procesos internos.

Las paredes laterales del hipotálamo, continúa González (2012), corresponden a la expresión de emociones; la amígdala, a la relación que realiza el individuo entre sucesos externos y procesos emocionales internos, el control de actividades afectivas y la detección del peligro; y el hipocampo, a la conciencia de estas conexiones y su almacenamiento en la memoria. La íntima relación entre la amígdala y el hipocampo es mucho más entendible en palabras de González (2012): “(...) la amígdala le da el valor emocional y el

hipocampo almacena aquellos que tienen un sentido inmediato para el sujeto” (p.13).

Para Paul D. MacLean (1913-2007) como se citó en Hoekstra (2014), las personas con dominio interpersonal tienen la capacidad de reconocer qué capa del cerebro está guiando sus acciones, y elegir la más pertinente de acuerdo a la situación. La cantidad de conexiones neuronales que se den, resalta Ellingson (2007), depende de la calidad de interacciones que el entorno ofrezca. Si los niveles de estimulación son altos desde temprana edad, las conexiones neuronales incrementarán, ocasionando que el niño pueda desarrollar talentos aún no explorados. Es por ello que los niños necesitan oportunidades de aprendizaje en las que ensayen la movilización entre capas cerebrales.

Como se demuestra, la región prefrontal del cerebro procesa las emociones y determina respuestas que el sujeto exterioriza. Al respecto, González (2012) resalta que, aunque sea una característica biológica propia del ser humano, puede moldearse a través de la consolidación de hábitos para controlar impulsos irracionales. Así pues, durante los primeros meses de vida, el individuo moviliza su cerebro reptiliano ya que actúa por instinto de supervivencia; necesita protección, libertad de movimiento y afirmaciones positivas en esta etapa para confiar en sus habilidades posteriormente. Con un ambiente positivo, señala Hoekstra (2014), los infantes desarrollan su personalidad, se reconocen como seres separados de sus cuidadores, y pueden empezar a establecer relaciones interpersonales.

Para Gardner (1993) son muchas las formas que tienen las personas de manifestar su dominio intrapersonal o interpersonal, ya que varían dependiendo del contexto del individuo: lo que es aceptado como normal en una cultura puede ser percibido como problemático en otra. Sin embargo, es posible establecer ciertos patrones universales.

La inteligencia intrapersonal, según Gardner (1993) es la capacidad del ser humano de discriminar, etiquetar y utilizar el rango de emociones del que dispone. En un nivel básico, se trata de distinguir sentimientos personales

opuestos como el dolor del placer de acuerdo a la situación. Mientras que, en un nivel avanzado, el conocimiento intrapersonal permite diferenciar emociones mucho más complejas o una combinación de estas. De acuerdo con González (2012), consiste en una autoevaluación emocional, relacionada al mundo interno de cada persona.

Los individuos con dominio intrapersonal, según Ellingson (2007), muestran confianza en sí mismos, capacidad para establecer objetivos, autocrítica y manejo de sus emociones. Toda la información que recolectan sobre sí precisa Capie (2006), les permite una regulación efectiva y concretar sus metas a largo plazo. Por ello, Gardner (1990) asegura que es común encontrar este perfil en novelistas, quienes utilizan su introspección para escribir; pacientes o profesionales de la salud, quienes consiguen un profundo entendimiento sobre sí mismos en base a las experiencias de su vida diaria; y los ancianos, quienes utilizan experiencias personales como lecciones para la comunidad que los precede.

La inteligencia interpersonal, por otra parte, y de acuerdo a Gardner (1993), es la habilidad de reconocer y distinguir las emociones, estados de ánimo, motivaciones e intenciones que otras personas experimentan. En un nivel elemental, se encuentra en el niño capaz de detectar estados de ánimo en las personas que lo rodean. En un nivel más avanzado, se muestran en un adulto que reconoce las intenciones y deseos de los demás, incluso si se encuentran escondidos, y actúa de acuerdo a este conocimiento. El foco de atención de esta inteligencia se dirige hacia el otro, a su comportamiento, sentimientos y motivaciones. En palabras del precursor de las inteligencias múltiples: la inteligencia interpersonal "(...) turns outward, to other individuals" [se vuelve hacia afuera, a otros individuos] (Gardner, 1993, p. 253).

Para Cervantes (2007) como se citó en López (2016), la inteligencia interpersonal es la capacidad que permite diferenciar emociones, responder a estas adecuadamente, apreciar diferentes perspectivas, trabajar en equipo y asumir el liderazgo si la situación lo requiere. Al respecto, Ellingson (2007) resalta la marcada preferencia del individuo por trabajar en grupos, de

manera colaborativa, en comparación a la tarea individual; y por participar en cuantas actividades sociales les sea posible.

Según Hoekstra (2014) las personas con dominio interpersonal son capaces de influir en un grupo puesto que desarrollan sensibilidad hacia expresiones faciales, gestos y voces de los demás; comunicación asertiva, actuación empática y relaciones positivas. Su lectura del otro es la base de las relaciones interpersonales que establecen a lo largo de su vida. Como señala Hoekstra (2014), la comprensión que demuestran por las emociones, motivaciones e intenciones guían su actuación, por lo que son capaces de comunicarse asertivamente de manera tanto verbal como no verbal, y ser apreciados por ello.

Las personas con dominio interpersonal, además, disfrutan ayudando a otros, son buenos debatiendo, y pueden evaluar una situación desde diferentes perspectivas para resolver conflictos. Los niños con estas características marcadas desde la infancia se convierten en adultos con autoestima alta, adecuada autopercepción, empatía por el otro, salud mental estable y capacidad de liderazgo (Hoekstra, 2014).

Este perfil, estipula Gardner (1993), suele encontrarse en líderes políticos y religiosos, padres y docentes talentosos, terapeutas, consejeros y shamanes. Así como trabajadores sociales, abogados, jueces, representantes y cuidadores infantiles, añade Hoekstra (2014), dado que el dominio interpersonal encaja con profesiones que requieran encontrarse en relación con otras personas.

La medida en la que la inteligencia intrapersonal e interpersonal pueden ser desarrolladas por el individuo, ha traído un reciente debate. Por un lado, González (2012) afirma que el hecho de que se encuentren en un mismo grupo no significa que la persona domine ambas inteligencias por igual. En su visión, existen personas que pueden autorregular sus emociones y aun así, no establecen relaciones interpersonales asertivamente. Por otro lado, Hoekstra (2014) señala que es el entendimiento sobre los demás, las interacciones favorables y el desarrollo de estrategias comunicativas tanto

verbales como no verbales, lo que faculta un profundo autoconocimiento. Para esta autora, las personas con dominio interpersonal se conocen tan bien a sí mismos que adecúan su comportamiento y comunicación para influir en las personas que los rodean.

Si bien Gardner (1993) no señala que las inteligencias personales pueden llegar a ser desarrolladas en un mismo nivel, sí explica la relación entre ambas a partir del contexto del individuo. Como se postuló en anteriores párrafos, el “yo” individual se enriquece en la medida que la persona se relaciona con los demás; y de igual manera, el contacto con otros representa un fin por sí mismo.

Como se aprecia, definir la inteligencia interpersonal requiere conocer la teoría de Howard Gardner, su sustento científico y significancia en el campo tanto psicológico como educativo. Asimismo, se necesita comprender la relación que cada dominio tiene con áreas específicas del cerebro y la importancia del contexto en su desarrollo. La inteligencia interpersonal es una capacidad que puede ser potenciada de acuerdo a las posibilidades que el entorno le ofrece; es pues, en este punto en el que la comunidad educativa debe conocer el proceso del niño y posibilitar estímulos que promuevan la movilización entre las capas cerebrales. El menor debe ensayar habilidades interpersonales desde temprana edad, por medio de actividades adecuadas a la etapa en la que se encuentra y su nivel madurativo; de manera que sea un ciudadano confiado en sus habilidades tanto como las de los demás.

1.2. Desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante el nivel inicial

El nivel inicial representa una ventana única de oportunidades para desarrollar la inteligencia interpersonal en los niños, dada la heterogeneidad del nivel y las conexiones neuronales que se producen en el cerebro. Es así que, por medio del presente subcapítulo, se busca describir el desarrollo del niño durante el segundo ciclo del nivel inicial.

Los primeros años de vida de un niño son sumamente significativos para su desarrollo personal, dado que su cerebro produce alrededor de setecientas interconexiones neuronales por segundo. Así pues, la calidad de estímulos que reciba impactará en su manera de asimilar experiencias. Agustín et al. (2021) encuentra esta etapa como aquella en la que los niños tienen un gran potencial de crecimiento, un periodo crítico en el que las células del cerebro se desarrollan muy rápidamente (posiblemente, lo más rápido que lo harán por el resto de su vida), sustentado por estudios neurológicos.

Considerando los billones de conexiones neuronales producidas dentro del cerebro desde el nacimiento, explica Agustín et al. (2021), las células requieren de exposición a situaciones significativas que pueden ser propuestas tanto por la familia como por la escuela. En este punto, para que el sistema de aprendizaje proporcione los estímulos necesarios, debe ser integral y enfocarse en la aplicación de las inteligencias múltiples. Además, al ser la inteligencia interpersonal, el foco de atención en la presente investigación, se necesita conocer el proceso de su desarrollo durante el segundo ciclo del nivel inicial, es decir el periodo aproximado de 3 a 6 años.

De acuerdo a Gardner (1993), durante la infancia, todos los menores expresan una gama de emociones universales con su cuerpo, compuesta por sentimientos básicos que conducen al placer o al dolor. El bebé empieza distinguiendo rostros familiares de los extraños e identificando emociones en sus cuidadores en base a sus expresiones faciales, ya que aún no puede sentir empatía. Este conocimiento progresivo sirve de punto de partida para el descubrimiento de su propia identidad, por lo que, para los 2 años, se reconoce como un individuo separado del cuerpo de su madre e inicia su autoconocimiento.

Desde los tres hasta los cinco años, continúa Gardner (1993), el niño aprende a utilizar símbolos para referirse a sí mismo, sus ideas y experiencias, como a los de los demás. El uso de símbolos, precisamente, permite el desarrollo de las inteligencias personales, ya sean palabras, imágenes, números o gestos. El menor transita de una discriminación

superficial sobre sus sentimientos o los de otros hacia un discernimiento mucho más elaborado, en base a los símbolos que le permiten interpretar lo que sienten los sujetos a su alrededor. En esta etapa, los juegos simbólicos ocupan un papel importante ya que le permiten asumir distintos roles por medio del juego, entender las emociones que genera cada uno, y explorar su orientación sexual.

Si bien, el egocentrismo aún caracteriza al niño pues desea establecer una separación de los demás, enfocándose en su propia condición y emociones; la comunidad en la que crece el menor es un punto de referencia para su comportamiento. En palabras de Gardner (1993): "(...) sin una comunidad que proporcione las categorías relevantes, los individuos (como los niños salvajes) nunca descubrirían que son "personas" (p.262). El niño no puede desarrollarse en aislamiento.

Para los seis años se solidifica el declive del egocentrismo. Aunque el niño se reconoce como un ser individual con sus propios deseos, necesidades y objetivos; empieza a comprender que los demás pueden tener diferentes perspectivas a las suyas. Asimismo, se reconoce como parte de una familia o grupo de amigos, considera cómo se puede sentir la otra persona con su trato en base a la identificación de emociones simples, y es capaz de establecer relaciones positivas con sus pares (Gardner, 1993).

Educar la inteligencia interpersonal, según López (2016), resulta prudente, ya que brinda teoría a los estudiantes respecto a lo que significa una convivencia armoniosa y permite ejercerlo en la práctica, desde temprana edad. Las herramientas que brinda el docente le otorgarán calidad de vida a los niños y una formación integral, la cual resulta de vital importancia dados los procesos cerebrales internos explicados por Hoekstra (2014) y Agustín et al. (2021) anteriormente.

La educación inicial es una etapa importante en el desarrollo humano, afirma López (2016), puesto que, al abarcar edades tan tempranas, permite la formación en valores que repercutirá en el sujeto durante toda su vida. En este nivel, el niño construye significados acerca del mundo que lo rodea, a través de sus sentidos, exploración e interacción; e interioriza normas que

facilitarán su aprendizaje respecto a lo que significa vivir en armonía. Resulta trascendental, por tanto, que el ambiente escolar garantice calidez, seguridad y motivación.

En el contexto actual, lamentablemente, este desarrollo se ha visto afectado por la pandemia. Los niños, como en otras emergencias, describe Unicef (2021), tienen el papel de víctimas olvidadas a pesar de que el índice de pobreza infantil, la deserción de estudios, orfandad y violencia familiar ha ascendido desde la llegada del coronavirus; comprometiendo su futuro. Además de la repercusión en la situación económica de las familias, la llegada del COVID-19, añade Castillo (2020), ha provocado el cierre de servicios destinados a la primera infancia y la limitación de políticas públicas al respecto.

Así pues, la salud mental de los niños se ha visto afectada ya que no disponen de espacios recreativos, ni educativos. De acuerdo al Ministerio de Salud como se citó en Unicef (2021), 33.6% de los menores tienen dificultades emocionales y 69.4% viven con cuidadores que presentan signos de depresión. Como se observa, el aislamiento social, promovido como medida de protección ante el coronavirus, expone a los niños a una pandemia de violencia que se vive dentro de los hogares, sea física o psicológica.

La pérdida masiva de puestos de trabajo (1,5 millones de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo), además, afecta la economía familiar, y con esta, la salud, nutrición y educación de sus miembros, sobre todo de los infantes (Unicef, 2021).

Ante este panorama tanto el Ministerio de Educación (MINEDU) como programas de atención a niños menores de seis años, han realizado modificaciones pertinentes en su funcionamiento. Por un lado, el MINEDU ha diseñado la estrategia "Aprendo en Casa", una plataforma que ofrece recursos educativos por televisión, radio o internet. Mientras que, los programas sociales han empleado recursos tecnológicos para continuar atendiendo a sus beneficiarios. En ambos casos, Castillo (2020) encuentra que la importancia de las conexiones neuronales que se producen durante esta etapa son reconocidas y consideradas.

Estas propuestas permiten al niño construir aprendizajes por medio de actividades significativas, lo cual, produce densidad sináptica que sustentará su desarrollo hasta la adultez. En línea con López (2016), se prepara al menor para enfrentar un contexto cambiante como es el actual, brindándole herramientas para establecer relaciones positivas con los demás, formar empatía, respetar la diversidad y expresar emociones asertivamente.

Como se aprecia, el nivel inicial representa una ventana única de oportunidades para promover la inteligencia interpersonal en los niños. La sinapsis que se produce en sus cerebros durante cada etapa de desarrollo requiere de respuestas educativas estimulantes y enriquecedoras. La pandemia, así pues, afecta la manera en la que los niños se relacionan ya que el cierre de las escuelas limita sus oportunidades de interactuar con sus pares, y ensayar sus habilidades sociales, además de afectar su dinámica familiar. Resulta trascendental, entonces, idear estrategias que permitan desarrollar la inteligencia interpersonal considerando tanto la etapa evolutiva en la que se encuentra el menor, como el contexto post-coronavirus.

A continuación, se describirán las principales características de una persona con dominio interpersonal, las cuales pueden ser tanto detectadas como estimuladas desde la primera infancia.

1.2.1. Habilidades interpersonales

En concordancia con los estudios utilizados para la presente investigación, se puede afirmar que las habilidades interpersonales que deben ser desarrolladas con suma urgencia en el nivel inicial son el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones positivas con facilidad, y el liderazgo. Todas estas se encuentran relacionadas entre sí.

La primera habilidad es el trabajo en equipo, el cual, al ser promovido desde el nivel inicial, representa una oportunidad de desarrollo personal e integración con facilidad para Agustín et al. (2021). Las personas con dominio interpersonal, pues, aprecian perspectivas diferentes a las suyas por lo que prefieren trabajar en grupos que hacerlo solos y participar en actividades sociales, coinciden Ellingson (2007) y Hoekstra (2014).

En el campo educativo, resalta López (2016), la inteligencia interpersonal funciona como una estrategia para fomentar el trabajo cooperativo en grupos pequeños, y con esta, la interacción asertiva, el intercambio de ideas, el aprendizaje mutuo y el enriquecimiento de conocimientos personales. Capie (2006) también encuentra que el docente puede promover esta inteligencia a través de actividades en equipo, juegos de roles, dramatizaciones, entrevistas entre pares, formación de grupos de acuerdo a los intereses, cantos en coros y el diseño grupal de materiales concretos como murales.

De acuerdo a Ellingson (2007) trabajar según la teoría de las inteligencias múltiples, insta un clima positivo de grupo, en el que el menor confía en sí mismo y en las capacidades de sus compañeros. Cuando el docente propone actividades colaborativas, el niño se relaciona de forma positiva con facilidad, convive en grupo e incrementa tanto su sentido de pertenencia como motivación para aprender. Esta última le permite construir aprendizajes significativos y por consiguiente, obtener un mejor desempeño académico (González, 2012).

La segunda habilidad es el establecimiento de relaciones positivas con facilidad. Para Gardner (1999) como se citó en Capie (2006), las personas con dominio interpersonal tienen la habilidad de entender a los demás, comunicándose a partir de la identificación de sus sentimientos. Es trascendental, asegura Gardner (1993) que el individuo interprete el comportamiento de los otros pues, sólo de esta manera podrá establecer relaciones interpersonales adecuadamente, y eventualmente, se comprenderá a sí mismo. La identificación sobre el otro, prosigue este autor, abarca también sus estados de ánimo, motivaciones, intenciones y comportamientos.

Mantener relaciones interpersonales positivas, además, implica desarrollar el sentido del humor, emplear lenguaje verbal y no verbal asertivamente, e interesarse por la diversidad del entorno, según López (2016). En este punto, comenta Hoekstra (2014), es la adecuación del

comportamiento y la comunicación lo que garantiza la influencia en diversos grupos.

La tercera habilidad interpersonal es el liderazgo, explica Hoekstra (2014), la cual, si se promueve desde la infancia podrá conseguir adultos con autoestima alta, adecuada autopercepción, empatía por el otro, y salud mental estable. Ser líder implica escuchar a los demás, comprender sus emociones y actuar en función a estas, disfrutar ayudando a los otros, debatir y visualizar una misma situación desde diversos puntos de vista. Una persona con habilidades interpersonales desarrolladas puede asumir el liderazgo del grupo si la situación lo requiere, establece López (2016), pues se relaciona con el conocimiento de uno mismo y el disfrute por cooperar con los demás.

Cada una de las habilidades interpersonales se encuentran interrelacionadas: se necesitan actividades que promuevan el trabajo en equipo para poder desarrollar estrategias de comunicación asertiva a favor de relaciones interpersonales positivas, y asumir el liderazgo según la situación. De igual forma, el liderazgo nace en la relación con la comunidad, requiere de oportunidades en las que se puedan expresar diversas concepciones sobre un mismo tema, de manera respetuosa y empática.

Por todo ello, resulta trascendental promover el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones interpersonales con facilidad y el liderazgo desde el nivel inicial, reconociendo la interrelación entre dichas habilidades y su importancia en el desarrollo integral del menor. La inteligencia interpersonal, como se ha descrito con anterioridad, presenta múltiples beneficios para el niño durante la infancia, los cuales perdurarán hasta su vida adulta.

1.2.2. Regulación del comportamiento personal

Como se explicó en el apartado anterior, las inteligencias personales se encuentran relacionadas entre sí y dependen del contexto en el que el individuo se encuentre. Por ello, parte del desarrollo de la inteligencia interpersonal requiere de la regulación del comportamiento personal.

Para Capie (2006), la autorregulación de las emociones es producto del profundo entendimiento que logran algunos individuos sobre sí mismos, al canalizar sus emociones negativas de acuerdo al conocimiento que disponen sobre sus habilidades, miedos y motivaciones. Se produce, según González (2012) una regulación emocional basada en la autoreflexión.

La autorregulación, así pues, en la mirada de González (2012) tiene la misma importancia que la empatía, motivación, autoconciencia, afecto y compromiso durante las interacciones, pues les otorga el carácter positivo.

Los procesos que ocurren en el cerebro de manera interna durante la autorregulación son los mismos que acontecen al relacionarse con los demás, detalla Hoekstra (2014). De hecho, para Goleman (s.f.) como se citó en dicha autora, 90% de la capacidad del cerebro abarca la autorregulación y el autocuidado. López (2016) también estipula que educar la inteligencia interpersonal implica fomentar la autorregulación, puesto que, bajo las nuevas corrientes educativas, una persona inteligente no es aquella que se desprende de sus emociones, sino quien aprende a administrarlas asertivamente.

De esta manera, la autorregulación resulta una característica propia de individuos con dominio de ambas inteligencias personales; indispensable al interactuar con los demás. Como señala Gardner (1993), mientras una persona no sea capaz de comprender sus propias emociones, será presa de sus instintos y como sucede al no interpretar el comportamiento del otro, no podrá establecer relaciones interpersonales adecuadamente.

Brevemente, por medio de este capítulo se ha presentado una definición de la inteligencia interpersonal en el marco de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, explicando su relación con áreas específicas del cerebro, el contexto y la educación. Asimismo, a través de sus subdivisiones, se ha podido comprender las etapas que el niño atraviesa para desarrollar la inteligencia interpersonal durante el nivel inicial, considerando la coyuntura actual; como las habilidades interpersonales y la autorregulación que ello implica.

CAPÍTULO 2: LA PANDEMIA Y EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

La pandemia ha provocado que los cuidadores se encarguen de la atención de los niños de manera mucho más exclusiva, representando el nexo entre la escuela y el hogar. Ello puede significar una situación beneficiosa o perjudicial para el bienestar integral de los niños, de acuerdo a las herramientas de las que dispongan sus adultos significativos. Es así que, en el presente capítulo, se abordarán las consecuencias que podría ocasionar la pandemia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal, abarcando el rol que cumplen los cuidadores durante la pandemia y sus percepciones al respecto.

2.1. El rol de los cuidadores durante la pandemia

Debido al cierre de escuelas como medida de protección contra la pandemia, Castillo (2020) repasa en que las familias han adquirido la responsabilidad absoluta respecto al cuidado de los niños. Cuando los cuidadores no cuentan con herramientas para afrontar las consecuencias de la pandemia, ya sea en su economía o salud mental, continúa dicho autor, afectan el bienestar integral de los menores.

Como señaló Unicef (2021) en párrafos anteriores, el aislamiento social expone a los niños a la violencia dentro del hogar y limita las acciones de centros de atención y protección a la primera infancia. Así pues, Castillo (2020) reporta altos niveles de estrés, incremento del castigo físico, escaso acompañamiento e insuficiente soporte emocional por parte de los cuidadores.

Para los fines de la presente investigación, hay que destacar que se entiende como cuidadores a todas aquellas personas que se encargan del cuidado y protección de un niño menor de 6 años. Así pues, según el Ministerio de Educación (2013), los cuidadores sustituyen la presencia de los

padres biológicos de los niños en su crianza y cuidado, pudiendo ser o no miembros de su familia. Su papel es importante visto que intervienen en su educación a través de un estilo de crianza específico y prácticas de comunicación, orientación, afecto, supervisión y regulación.

De acuerdo con Unicef (2020), los cuidadores tienen el deber de explicarle la situación actual a los niños, proteger sus emociones, cuidar su salud, prevenir la violencia y servir de ejemplo para ellos. En primer lugar, teniendo en cuenta que el conocimiento acerca del coronavirus se ha obtenido de manera progresiva, y que durante esta etapa los niños desean descubrir el mundo, es normal que planteen algunas preguntas al respecto. Los cuidadores, por tanto, deben brindar la información adecuada a la edad del menor, utilizando materiales didácticos como cuentos, videos, títeres u otros recursos que posibiliten la comprensión del niño.

En segundo lugar, prosigue Unicef (2020), es importante que los cuidadores protejan el bienestar emocional de los niños. Esto se relaciona con la estrategia mencionada en el párrafo anterior: adecuar el lenguaje al brindarle explicaciones a los infantes, lo cual, permite protegerlos de aquella información que puede provocarles ansiedad, temor o incertidumbre. Para ello, además, se sugiere evitar que vean noticias sensacionalistas, delimitar tiempos para hablar sobre el tema, y limitar su participación en conversaciones adultas. En tercer lugar, según el mismo referente, proteger la salud de los menores implica promover competencias de autoprotección que incluyen adquirir el hábito de ejecutar un correcto lavado de manos, reconocer espacios en los que se pueden ensuciar e interiorizar medidas higiénicas que protejan a sus pares.

En cuarto lugar, respecto a la prevención de la violencia, Unicef (2020) otorga herramientas de acción al ser ejercida por medio de las palabras. La poca información a la que se tenía acceso al inicio de la pandemia, ha desencadenado una serie de prejuicios disfrazados de bromas que pueden sentar las bases de futuros actos de discriminación en los niños. Resulta trascendental, entonces, utilizar los tiempos designados para conversar con el menor y reconducir percepciones sesgadas.

Ahora bien, entendiendo la violencia bajo una manifestación más física, la Organización Panamericana de la Salud y Unicef (2021) aconsejan aprovechar las actividades cotidianas para construir un ambiente cálido, destinar momento de juego con el menor, emplear una comunicación y escucha afectivas, y dedicar un momento del día para su cuidado personal. “El cuidado de sí mismo es tan importante como el cuidado que proporciona a su hijo pequeño” (Organización Panamericana de la Salud -OPS y Unicef, 2020, p.3).

En quinto lugar, el cuidador debe modelar conductas esperadas, recordando que en esta etapa el niño aprende por imitación y en base a la conexión emocional que comparte con él. Toda estrategia resulta insuficiente si el adulto significativo no es coherente con sus palabras (Unicef, 2020). Actuar de modelo también supone regular sus propios sentimientos, practicar la contención emocional y comunicarse asertivamente con los demás, añade la OPS y Unicef (2020).

En sexto lugar, en el contexto de la población de la presente investigación, el teletrabajo forma parte de la nueva dinámica familiar, por lo que Unicef (2020) plantea una serie de recomendaciones al respecto. Estas son elaborar una planificación realista respecto a las tareas relacionadas al trabajo y cuidado de los niños; definir momentos para laborar y pasar tiempo con los menores; y mostrarse disponible para ellos, atendiendo sus inquietudes a pesar de encontrarse trabajando, para luego explicarle que deben respetar los momentos acordados. Asimismo, sugiere dividir las tareas del hogar, de manera equitativa, entre los adultos; establecer acuerdos de convivencia; evitar sobreexigirse y mostrar flexibilidad ante las situaciones inesperadas que puedan presentarse (Unicef, 2020).

Al respecto, bajo la denominación de “competencias parentales”, Barudy y Dantagman (2009) como se citó en el Ministerio de Educación (2018) añade ciertas capacidades prácticas que deben desarrollar los cuidadores para garantizar el cuidado, protección y educación de los niños a su cargo. Estas son la organización de entornos en el hogar de manera que los menores puedan desplazarse con seguridad y libertad; la estimulación de

aprendizajes a partir de vivencias cotidianas, el establecimiento de límites adaptados a la edad del niño, y la promoción de un clima familiar democrático en el que se resuelvan conflictos sin utilizar la violencia. Asimismo, el Ministerio de Educación (2018) considera la participación activa en redes comunitarias que le permitan atender al menor y conseguir soporte emocional; así como fomentar el bienestar integral de todos los miembros de la familia.

Recogiendo lo más importante, en el presente apartado se ha brindado una definición respecto a lo que implica el rol de los cuidadores en el contexto de la pandemia. Por consiguiente, se puede afirmar que su papel incluye brindar explicaciones a los niños sobre el virus, proteger su bienestar emocional, promover competencias de autoprotección, deconstruir prejuicios relacionados al origen del COVID19, prevenir situaciones de violencia, modelar conductas esperadas, y equilibrar el teletrabajo con la vida en el hogar. Su papel, así pues, consiste en proteger, acompañar, sostener y acoger al menor. Todo ello en el marco de competencias parentales caracterizadas por el respeto, la asertividad y el afecto.

2.2. Percepciones de los cuidadores sobre los efectos de la pandemia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal

Las percepciones de los cuidadores respecto a las consecuencias que puede causar la pandemia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños que tienen a su cargo, se construyen a través de un proceso iniciado en su infancia. Ello comprende tanto expectativas sociales como el estilo de crianza en el que crece el cuidador.

Además, para Webster-Stratton (1990) como se citó en Carrillo (2021), el estrés en los cuidadores, propio de la situación actual, puede ocasionar que elaboren una percepción subjetiva y distorsionada sobre la conducta de los niños. El estrés se vincula con la percepción de cada cuidador respecto a su rol parental, las expectativas sobre el niño y las características que encuentra en él.

Es por ello que, en los siguientes párrafos, se explorará el proceso por el cual los cuidadores construyen sus percepciones respecto a los efectos que puede producir la pandemia, tanto en las habilidades interpersonales de los niños, como en la regulación de su comportamiento personal.

2.2.1. ¿Cómo se construyen las percepciones de los cuidadores?

La manera en la que los cuidadores construyen sus percepciones está influenciada por las expectativas que la sociedad tiene sobre ellos, según su sexo biológico y el estilo de crianza al que hayan sido expuestos en su desarrollo.

Para empezar, de acuerdo al estudio de González et. al (2013), las mujeres afirman tener una mayor capacidad para establecer y mantener relaciones sociales, en relación a los varones, dado que es lo que la sociedad espera de ellas. La cultura determina la solidaridad como atributo natural del sexo femenino, dotándolo de características propias de una persona con dominio interpersonal: ser sociable, amigable y asertiva. Mientras que, al varón, no se le permite destinar su tiempo para procesos de autoreflexión o cuidado, ni de sí mismo, ni de los demás (González et. al, 2013).

Esta primera concepción que los cuidadores tienen sobre lo que el entorno espera de ellos es transmitida desde la infancia, y de acuerdo a los procesos de socialización que experimente, impactará en su vida adulta. Ello incluye la calidad de interacciones que pueda proporcionarle a un niño pequeño, una vez asumido su cuidado. En este punto, la familia, al ser el primer núcleo socializador del niño, es su primera escuela de alfabetización emocional, en la cual se transmiten valores de acuerdo a un estilo de crianza específico, coinciden Ferrando y Sainz (2015), y González (2014).

Así pues, Ramírez et al. (2015) y Flores (2018) identifican los estilos de crianza autoritario, democrático, permisivo, negligente y mixto. El primero, se caracteriza por altas exigencias de parte de los cuidadores y nula comunicación emocional; el segundo, por el contrario, promueve el establecimiento de acuerdos entre el niño y su adulto significativo, el diálogo asertivo y límites pertinentes. El tercero, por su parte, consiste en brindar

elevados niveles de afecto al infante, sin permitirle conocer las consecuencias de sus acciones; el cuarto, descrito por brindar bajos niveles de afecto, límites insuficientes y otorgándole todo tipo de responsabilidad al niño. Mientras que, el quinto, como su nombre lo señala, se da cuando el cuidador combina distintos estilos de crianza, generando confusión, inseguridad, inestabilidad y rebeldía en el menor.

Ramírez et al. (2015) destaca que estos estilos educativos presentan aspectos que, aunque diversos, se encuentran interrelacionados entre sí: el afecto, el control, la madurez y la comunicación. Al respecto, Flores (2018) añade tres dimensiones en cada una de estas prácticas: el compromiso, la autonomía psicológica y el control conductual. Por lo expuesto, se puede afirmar que el estilo de crianza elegido se relaciona con la afectividad que demuestra el cuidador, el control que pueda ejercer sobre el niño a través del establecimiento de límites, la madurez con la que se afronten los problemas, y la comunicación asertiva como solución de conflictos. Asimismo, incluye el compromiso del adulto significativo por cuidar y proteger al menor, la autonomía que este último logre progresivamente, y el control externo que se convierte en autorregulación, con el transcurrir de los años.

El estilo de crianza, entonces, tiene consecuencias en el desarrollo integral del niño y puede influir en su comportamiento a largo plazo, afirma Flores (2018), incluso al ser adulto. El conjunto de actitudes aprendidas en la cotidianidad le permite al niño ensayar sus habilidades sociales y dependiendo de su proceso de asimilación, puede replicar patrones de crianza o modificarlos, al asumir el rol de cuidador. Como ejemplifica Céspedes (2009), como se citó en Flores (2018): un niño sometido a una crianza autoritaria puede reproducir dicho modelo correctivo al crecer, o teniendo como base su experiencia personal, buscar un estilo más saludable.

Por consiguiente, se puede considerar el estilo de crianza democrático como el más pertinente y alineado a la promoción de la inteligencia interpersonal desde edades tempranas. A través de su ejecución, se brindan pautas de comportamiento basadas en el ensayo y error, la escucha activa y la comunicación efectiva (Flores, 2018).

Por lo que se refiere al contexto pandémico, cabe resaltar, que este influye en las percepciones de los cuidadores, producto de la pérdida masiva de empleos, dificultades económicas y confinamiento en el hogar. Es así que la perspectiva del cuidador se basa en opiniones subjetivas sobre la conducta del niño, junto a la visión de cada cuidador respecto al ejercicio de su rol y las expectativas que tienen sobre los menores, menciona Carrillo (2021).

A continuación, se expondrá más detalladamente, las percepciones de los cuidadores respecto a las habilidades interpersonales de los niños y la manera en la que regulan su comportamiento personal, a partir de la pandemia.

2.2.2. Percepciones respecto a las habilidades interpersonales

Como se ha expuesto en puntos anteriores, la pandemia puede afectar la salud integral de los infantes. De acuerdo con Cifuentes (2020), se ha producido un desgaste psicológico en los niños dada la larga duración del confinamiento en los hogares, la falta de oportunidades para establecer relaciones con sus pares, y el temor a contraer el virus. El cambio producido en su estilo de vida ocasiona estrés, el cual, podrá elevarse o disminuir dependiendo del tipo de contención que sus cuidadores ejecuten bajo un estilo de crianza determinado. Según Cifuentes (2020), a través de un cuidado eficiente, se pueden satisfacer las necesidades psicológicas de los menores; mientras que, comenta Ramírez et al. (2015), un manejo inadecuado corresponde a conductas antisociales.

Es así que, al no disponer de espacios para practicar sus habilidades sociales fuera del núcleo familiar, y pudiendo ser este último beneficioso o perjudicial para sus procesos adaptativos, se limitan las oportunidades del niño para trabajar en equipo, establecer relaciones positivas con facilidad y liderar grupos. La aceptación, estima y respeto, propios de un estilo de crianza democrático, favorecen el desarrollo de dichas habilidades sociales; en tanto que la evasión de las emociones, característica de un estilo autoritario y negligente, se relacionan a problemas de adaptación social (Ramírez et al., 2015).

Para Sánchez-Núñez (2018) como se citó en Ramírez et al. (2015), Los cuidadores, en efecto, socializan emocionalmente a los niños en la cotidianidad, desde su forma de reaccionar ante las emociones de los menores, hasta el tiempo que dedican para hablar sobre lo que sienten, la manera en la que se expresan y cómo manejan sus propias emociones. Ramírez et al. (2015), cabe resaltar, emplea el término “adultos evasivos” para etiquetar a aquellos cuidadores que evitan verbalizar sus sentimientos y destinar tiempo para educar emocionalmente al niño. Ello, de acuerdo con Carrillo (2021), es propio de un comportamiento parental inadecuado, ya que a largo plazo puede generar estrés tanto en el niño, al no progresar socialmente; como en el adulto, al percibir el fracaso y sentir que no ha desempeñado su rol eficientemente.

Ahora bien, en el caso de la sobreprotección por parte de los cuidadores, entendida por Sánchez (2012) como exceso de cuidado, por un lado, o temor a que el niño se torne un ser humano independiente, por otro lado; las habilidades sociales también se ven limitadas. Un niño sobreprotegido, continúa este autor, suele ser tímido, nervioso, inseguro, tener problemas para alejarse de su adulto significativo y relacionarse con sus pares, e incluso, puede presentar problemas en el desarrollo del lenguaje. Asimismo, al acostumbrarse a la presencia constante de su cuidador, el infante corre el riesgo de convertirse en un adulto egoísta, dependiente e incapaz de asumir las consecuencias de sus actos.

Nuevamente se evidencia lo presentado en el primer punto: el estilo de crianza elegido por los cuidadores guarda relación con aquel al que han estado expuestos durante su vida, impactando en el proceso de adquisición de habilidades sociales del menor. Dicho de otra manera, un estilo parental determinado tiene consecuencias en el desarrollo emocional y conductual del niño (Flores, 2018).

Para Flores (2018), cada estilo de crianza presenta tres dimensiones: el compromiso, la autonomía psicológica y el control conductual; las cuales, al ser ejercidas por los cuidadores, representan un nuevo aprendizaje para el niño. Las habilidades sociales, por tanto, son conductas aprendidas que

surgen en el intercambio con el otro y su permanencia depende de los estímulos que el niño reciba del entorno; no forman parte de su naturaleza. Dicha interacción, prosigue Flores (2018), empieza en casa y se extiende a través de la comunidad educativa, es decir, la escuela y la sociedad misma.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la progresión entre las diversas dimensiones de las habilidades sociales que adquiere un niño a medida que crece, de acuerdo a la investigación de Flores (2018):

Tabla 1

Progresión entre las dimensiones de las habilidades sociales de un niño

Dimensiones	Habilidades sociales
Primeras habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha activa ● Seguir el tema de una conversación ● Plantear preguntas ● Manejar el lenguaje verbal ● Elaborar una presentación personal o de terceros
Habilidades sociales avanzadas	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación activa ● Dar y seguir instrucciones ● Reconocer actos personales negativos ● Persuasión
Habilidades relacionadas a los sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprender los propios sentimientos ● Comprender los sentimientos de los demás ● Expresar las emociones ● Mantener una adecuada autoestima
Habilidades alternativas a la agresión	<ul style="list-style-type: none"> ● Autocontrol ● Defender los propios derechos ● Responder de forma asertiva ante bromas ● Evitar problemas ● Evitar utilizar la violencia como una forma de resolver conflictos
Habilidades para enfrentar el estrés	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de superación personal ● Respuesta asertiva ante mensajes

	contradictorios <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación adecuada durante debates • Enfrentar la presión de grupo
Habilidades de planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Establecimiento de objetivos • Resolución de problemas según su importancia • Concentración en una tarea

Adaptado de Flores (2018)

Como se observa, las primeras habilidades sociales se centran en la capacidad de escucha por parte del niño hacia lo que los demás le dicen, lo cual, permite seguir el tema de una conversación, entender dicha dinámica social y aportar con comentarios simples (como es una presentación personal). Esta participación se torna mucho más activa al concretar habilidades sociales avanzadas como la persuasión y la autoreflexión. La capacidad de escucha evoluciona puesto que el niño, en este nivel, no sólo comprende lo que el otro menciona, sino que sigue dichas indicaciones.

Al alcanzar las habilidades sociales avanzadas el niño está preparado para comprender sus propios sentimientos y de los demás, etiquetar sus emociones, idear formas de resolver conflictos sin recurrir a la violencia, y defender su punto de vista asertivamente; de manera progresiva. Asimismo, de acuerdo a su edad y a la calidad de estímulos que reciba mientras crece, podrá practicar la resiliencia, enfrentar el estrés adecuadamente, tomar decisiones por sí mismo y jerarquizar sus deberes según su importancia. Todas estas dimensiones descritas por Flores (2018), en efecto, son percibidas en las interacciones dentro del hogar en un primer momento, para luego, pasar a ser evidenciadas y potenciadas en la escuela y la comunidad del niño.

Por consiguiente, es imperativo fomentar estilos de crianza saludables que promuevan el uso y práctica de habilidades sociales, y por tanto, de la inteligencia interpersonal. Como señala González et. al (2013), la

comunicación entre el niño y su cuidador genera empatía, respeto por la diversidad y comprensión de las emociones de los demás; destrezas que requieren ser potenciadas sobre todo en el contexto actual. Durante la pandemia, enfatiza Cifuentes (2020) son múltiples los factores que estresan a los niños, por lo que efectuar conversaciones directas sobre el coronavirus, su origen y lo que genera en ellos, puede ayudarlos a disipar su ansiedad y etiquetar sus emociones. El efecto es amplificado si todo ello se realiza en el marco de un estilo de crianza democrático en el que la comunicación es bidireccional y se validan las emociones de todos los miembros de la familia, consiguiendo que el proceso de adquisición de habilidades sociales se asimile lo más posible a una realidad pre-pandemia.

2.2.3. Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal

El comportamiento personal sólo puede ser regulado en la medida que se comprenda la importancia de convivir con el otro, pues, como se mencionó en el capítulo anterior, la inteligencia intrapersonal se encuentra íntimamente relacionada con la inteligencia interpersonal. En la investigación de González et. al (2013), se muestra una diferencia entre sexos respecto a la autorregulación. La cultura conservadora, aún propia del país, presiona a la mujer para mantenerse sumisa, callada, observadora, digno ejemplo de una persona con dominio de ambas inteligencias personales; mientras que el varón, al atribuirle la función de soporte económico del hogar, no le permite etiquetar sus emociones, ni mucho menos controlarlas.

Así pues, menciona Gutiérrez (2021), la cultura influye en la manera en la que los niños son educados, incluyendo la forma en la que aprenden a regular sus sentimientos, y por tanto, afecta su desarrollo individual y social. Como se aprecia, el reconocimiento de las emociones permite regular el comportamiento personal, y se relaciona con la educación emocional. Cuando los cuidadores disponen de un amplio repertorio comunicacional para expresar sus sentimientos y practican la autorregulación, son capaces de manejar el estrés en los niños y conseguir que ellos también desarrollen estas

habilidades. Es por ello que un alto nivel de inteligencia emocional (I.E.) en los cuidadores, reflejado en espacios destinados para compartir lo que cada uno siente, la frecuencia en la que estas emociones aparecen y su intensidad; le otorga claridad emocional a los niños (Ramírez et al., 2015).

Como explica Cifuentes (2020), la llegada de la pandemia y las medidas del estado para evitar contagios han ocasionado cambios en el estilo de vida de los niños, a los que se enfrentan diariamente. En este contexto, sobre todo, el comportamiento que caracteriza al cuidador, influye en la manera en la que el infante alcanza la autorregulación. Así pues, Flores (2018) señala que las estrategias que los niños perciban en sus cuidadores favorecen su desarrollo integral y previenen problemas de adaptación social. Los cuidadores, como se aprecia, sirven de modelo emocional para los infantes.

De acuerdo con Gutiérrez (2021), dado que la educación emocional inicia en el hogar, las características de los cuidadores van a influir en las estrategias de regulación emocional que decidan emplear. Estas transitan entre dos dimensiones: la aceptación de las emociones, por un lado; y su evitación, por otro lado. Por medio de la siguiente tabla se describirán dichas estrategias:

Tabla 2

Estrategias de regulación emocional utilizadas por cuidadores

Estrategias	Características
Minimización-evitación	<ul style="list-style-type: none"> ● Importancia de las emociones no reconocida, en especial en el caso de sentimientos negativos ● Los cuidadores temen perder el control sobre el niño ● Uso de distractores para evitar la reflexión sobre acontecimientos no placenteros ● Tristeza, cólera y ansiedad como sentimientos inapropiados ● Consecuencias negativas en la competencia social del niño

Evitación-castigo	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de sanciones y/o burlas para ejercer control sobre el niño ● Los cuidadores no regulan su propio comportamiento por lo que califican las emociones de intentos por manipular o conseguir la atención del otro ● La expresión de emociones es vista como un acto inapropiado ● Consecuencias en el aprendizaje del niño y dominio de conductas socialmente esperadas de acuerdo a su edad ● Ocasiona ansiedad e inseguridad en el menor
“Laissez-faire” - Dejar pasar	<ul style="list-style-type: none"> ● Se reconoce la importancia de las emociones ● Se permite la expresión de los sentimientos ● Se omite la regulación del comportamiento personal esperando que el niño se tranquilice por sí mismo ● Ocasiona falta de concentración y motivación en el menor, así como conductas agresivas
Educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Los cuidadores son conscientes de sus propias emociones, por lo que logran empatizar con el niño. ● Las emociones del menor son validadas ● Se ayuda al niño a identificar y nombrar sus sentimientos ● Se destina tiempo para la escucha activa sobre el sentir del niño ● Los cuidadores verbalizan lo que sienten actuando como modelos actitudinales ● Se busca la causa de los problemas para poder afrontarlos autónomamente ● Se enfatiza en las consecuencias que respuestas emocionales pueden traer consigo. ● Se considera importante la expresión de emociones no deseadas ya que simbolizan un espacio de aprendizaje y forman parte del

Adaptado a partir de Gutiérrez (2021)

Ahora bien, ante el componente socioafectivo presente en la educación, se han planteado diversos modelos para garantizar su abordaje desde la escuela, los cuales, según De la Caba et al. (2001) son los siguientes:

				
El modelo tradicional	El modelo autónomo	El modelo racional	El modelo social	El modelo sistémico
<p>Limita el desarrollo socioafectivo a un estudio sobre las emociones como parte de las actividades escolares.</p> <p>No modifica el funcionamiento interno del sistema educativo.</p>	<p>Fomenta la adquisición de estrategias para un mejor desenvolvimiento interpersonal, por parte de los niños.</p>	<p>Enfatiza en el entrenamiento de los infantes para dominar sus emociones, beneficiando su cognición</p>	<p>Considera la regulación del comportamiento personal como un elemento democrático que permite la reflexión y el bienestar grupal.</p> <p>Se encuentra influenciado por los cambios sociales que se producen fuera de la escuela.</p> <p>Enfatiza en la resolución de conflictos a través de la negociación y escucha entre pares.</p>	<p>Integra todos los modelos anteriormente mencionados.</p> <p>Enfatiza en el entrenamiento de habilidades socioafectivas para una convivencia armónica.</p> <p>Educador como guía</p> <p>Importancia de efectuar cambios en el funcionamiento interno del sistema educativo.</p> <p>Educación de las emociones empleando el currículo formal y el paracurrículo.</p>

Adaptado a partir de De la Caba et al. (2001)

Para De la Caba et al. (2001), al ejecutar un programa que fomente la regulación personal, es imprescindible partir del “yo”, empezando por tratar temas como la autoestima, autopercepción, lenguaje afectivo y empatía, para luego enseñar sobre el uso adecuado de destrezas sociocognitivas y por último, abarcar habilidades conductuales. Durante la infancia, declara este autor, se debe trabajar con especial énfasis la interpretación del lenguaje no verbal y la expresión asertiva de emociones, dada la plasticidad cerebral propia de dicha etapa.

En suma, tanto desde la familia como la escuela se debe promover la regulación del comportamiento personal, a través del uso de estrategias en las que la escucha, el respeto, la valoración y la empatía sean los pilares primordiales. Resulta incoherente que los adultos significativos del niño le pidan que controle sus emociones si son incapaces de hacerlo en primer lugar, es por ello que la educación emocional sirve como nexo entre todos los agentes de la comunidad educativa y permite una progresiva autorregulación. Esta última, hay que destacar, también requiere de exposición a situaciones no placenteras, dado que posibilita el manejo de conflictos.

En conjunto, a través del presente capítulo se han expuesto posibles maneras en las que la pandemia podría afectar el desarrollo de la inteligencia interpersonal en los niños desde la perspectiva de sus cuidadores, abarcando las funciones que forman parte de su rol durante la emergencia sanitaria, como la importancia de una educación emocional coherente entre los actores de la comunidad educativa. El aislamiento, si bien, puede afectar la manera en la que los infantes normalmente adquieren habilidades interpersonales y trabajan en su autorregulación; el uso de estrategias que validen las emociones del menor, en el marco de una crianza democrática, pueden mitigar los efectos negativos y tornar esta situación problemática en una oportunidad de aprendizaje.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo, ya que se recogen las percepciones de los cuidadores de niños pertenecientes al segundo ciclo del nivel inicial, respecto al desarrollo de su inteligencia interpersonal durante la pandemia. Se considera cualitativa debido a que reúne subjetividades de los sujetos y documentos sobre un tema determinado. Dicho de otra manera, según Flick (2007), la investigación cualitativa construye la realidad en base a las perspectivas de los participantes en la investigación, sus prácticas y conocimientos, sin perder la relación con el objetivo del estudio.

Resulta una investigación descriptiva ya que la información recolectada es verídica, precisa y sistemática, en coherencia con lo estipulado por Guevara, Verdesoto y Castro (2020). Para estos autores, es importante que el investigador evite caer en subjetividades, afectando la naturalidad del fenómeno, y analice la data recogida, clasificándose en categorías descriptivas. Todo ello permite establecer la estructura o comportamiento de los fenómenos de estudio.

2.2. Planteamiento y problema de la investigación

Con la finalidad de responder al problema de la investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia? se pretende concretar los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia.

Objetivos específicos:

- Describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño.
- Describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones.

2.3. Categorías de la investigación

A fin de concretar cada objetivo específico y resolver el problema de la investigación, se han elaborado categorías y subcategorías organizadas en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorías y subcategorías de la investigación

Problema	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
¿Cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia?	Describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño	Construcción de las percepciones de los cuidadores	Estilo de crianza recibido Estilo de crianza brindado
	Describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones	Percepciones respecto a las habilidades interpersonales Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal	Progresión de las habilidades sociales del niño durante la pandemia Estrategias de regulación emocional empleadas por los cuidadores

Tanto las categorías como subcategorías han sido elaboradas a partir de lo estipulado en el marco conceptual y los capítulos presentes en este. Cabe resaltar que, al ser un estudio cualitativo, se incluirán categorías emergentes si aparecieran en el desarrollo de la investigación.

2.4. Fuentes e informantes de la investigación

En coherencia con el enfoque de investigación, las fuentes del estudio son tanto las referencias utilizadas en el marco conceptual como los cuadernos de campo elaborados por la investigadora; mientras que, los informantes resultan ser los cuidadores de menores pertenecientes al segundo ciclo del nivel inicial, es decir, la madre de una niña de 5 años (cuya codificación es F1M), el padre y la madre de un niño de 4 años (F2P y F2M, respectivamente), así como el tío y el hermano de otra niña de 4 años (F3P Y F3H).

Los cuadernos de campo fueron elaborados durante un año en base a las experiencias dictando clases particulares. Cada uno incluye la fecha, nombre, contexto y duración de la actividad, así como una proyección mensual de las sesiones, un espacio para la pre planificación docente y la selección de competencias, capacidades y desempeños de acuerdo al área curricular. Asimismo, presenta el desarrollo de las actividades considerando los momentos de la sesión (inicio, desarrollo y cierre), los recursos necesarios en los anexos, el instrumentos de evaluación y las evidencias; como se puede apreciar en el anexo 1.

La investigación se considera viable, cabe resaltar, puesto que cuenta con el apoyo de los cuidadores en cuanto al análisis de sus percepciones respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal en sus niños. Los informantes, entonces, cumplen con los siguientes criterios de selección:

- Convivir con un niño que se encuentre cursando el segundo ciclo del nivel inicial
- Haber convivido con el niño durante la pandemia

Así pues, contribuirán en la aplicación de los instrumentos, brindando información de manera autónoma, previa autorización a través de la aplicación del consentimiento informado.

2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de la información

Para la presente investigación se han elegido dos técnicas de recolección de datos: la observación participante y la entrevista semiestructurada. En primer lugar, la observación, según Florez y Tobón (2001) es una técnica que permite estudiar los fenómenos de interés de forma natural, guiada por criterios específicos de acuerdo a la temática del estudio, y responde las preguntas: qué observar, sobre qué y cómo.

Se ha optado por una observación participante dado que según Florez y Tobón (2001) el observador se integra en la realidad estudiada, desempeña un papel y al mismo tiempo, recolecta los datos necesarios; tal como la investigadora hizo al impartir clases particulares, desempeñar el rol de docente y describir el proceso obtenido. Por ello se han empleado cuadernos de campo, los cuales, como señala Pérez (2016) son instrumentos que permiten registrar observaciones completas, precisas y detalladas; separadas de la interpretación del investigador, y capaces de generar reflexiones posteriores.

En segundo lugar, la entrevista es una interacción basada en la comunicación, y regulada por el tema y los principios éticos de la investigación. La objetividad en la recolección de datos dependerá tanto de la relación entre el investigador y los informantes como de la duración de la entrevista (Sime, 2018). En este caso, la entrevista resulta semiestructurada puesto que, como señala Folgueiras (2016), se desarrolla mediante un mismo guion de preguntas abiertas para todos los informantes, permitiendo recoger información con más matices en comparación a una entrevista estructurada. Asimismo, necesita de una actitud abierta por parte del investigador, en tanto pueda abordar preguntas en un orden diferente al planteado, o incorporar nuevas según las respuestas del entrevistado.

Es así que el instrumento empleado es la guía de entrevista semiestructurada, la cual, ha sido sometida a un juicio de expertos. Como Mousalli (2017) explica, durante una investigación educativa es necesario considerar ciertos aspectos al momento de someter el instrumento a dicha

valoración como la cualidad del juez quien debe demostrar experticia en el área de estudio y el cumplimiento de procesos protocolares como enviar una carta de solicitud de evaluación al experto (ver anexo 4) y esperar su respuesta para efectuar las modificaciones correspondientes. Por todo ello se ha elegido al Mg. Alonso Velasco, quien como parte de su trayectoria en la Pontificia Universidad Católica del Perú se ha desempeñado como docente en el curso “Procesos Cognitivos” mediante el cual brindaba alcances respecto al funcionamiento interno del cerebro en relación a las diversas acciones ejecutadas por el cuerpo humano como establecer relaciones interpersonales y emplear la inteligencia interpersonal en general.

Mousalli (2017) también menciona que la ficha de evaluación debe destinar un espacio para comentarios y sugerencias, e incluir criterios tales como la pertinencia, claridad conceptual, redacción, y escala y codificación. En la presente investigación, así pues, se considera la claridad, coherencia y relevancia, como se muestra en el anexo 3. La claridad se refiere a la medida en la que el ítem resulta entendible o genera confusión, mientras que la coherencia y relevancia, bajo el nombre de “pertinencia”, expone la relación existente entre el enunciado y las respuestas que se pretenden recoger (Hernández-Nieto, 2002 como se citó en Mousalli, 2017). En este caso, así pues, el juez experto reparó en la necesidad de solicitar ejemplos al redactar las preguntas ya que estas podían resolverse con un “sí” o “no”, lo cual no guardaría coherencia al pertenecer a un guion de entrevista abierta. Los cambios fueron efectuados y se contemplan en el anexo 2.

2.6. Procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información

El proceso para organizar la información recolectada ha incluido una serie de pasos a seguir. En primer lugar, se han elaborado categorías y subcategorías de acuerdo a los objetivos específicos del estudio y la información expuesta en el marco conceptual, las cuales son “Construcción de las percepciones de los cuidadores”, “Percepciones respecto a las habilidades interpersonales” y “Percepciones respecto a la regulación del

comportamiento personal”. La primera se divide en “Estilo de crianza recibido” y “Estilo de crianza brindado” para conocer los contrastes entre las prácticas parentales en medio de las cuales el cuidador creció y cuáles emplea al asumir este rol en la actualidad. La segunda, por su parte, presenta la “Progresión de las habilidades sociales del niño durante la pandemia” y la tercera, “Estrategias de regulación emocional empleadas por los cuidadores”; de modo que se conozca la evolución que percibe el cuidador al respecto, y la manera en la que emplea su inteligencia emocional.

En segundo lugar, se han elaborado las preguntas de la entrevista semiestructurada en relación a cada subcategoría, las cuales recogen datos generales de los cuidadores y se relacionan al estilo de crianza que han recibido, el que brindan al ser adultos, la progresión que identifican en los niños respecto a sus habilidades sociales y las estrategias de autorregulación que promueven en ellos (ver anexo 2).

En tercer lugar, se ha sometido dicho instrumento a una validación por parte del experto en el tema, previa participación solicitada (ver anexo 3) y se han realizado los ajustes que considera necesarios como utilizar preguntas abiertas al tratarse de una entrevista semiestructurada. En cuarto lugar, luego, se ha aplicado el instrumento en cuestión por medio de visitas domiciliarias, empleando el aplicativo “Google Forms” y una grabadora de voz de modo que se puedan rescatar aspectos no verbales en la comunicación. Las respuestas, así pues, han sido registradas presencialmente.

En quinto lugar, se realizó la transcripción de entrevistas a través de una matriz de análisis en la que figuraban definiciones referentes a aspectos clave de cada categoría y subcategoría (ver anexo 7). Esta permitió contrastar la información expuesta en el marco conceptual con aquella obtenida por medio de la entrevista y del cuaderno de campo para evidenciar aspectos coincidentes o diferenciadores, respetando la confidencialidad de los cuidadores.

Por último, al completar todos estos pasos, se procedió a la redacción de la interpretación de los resultados, en los que se aprecia una coherencia entre los registros de la observación participante y las percepciones de las

figuras significativas de los menores. Así pues, en líneas generales, se puede afirmar que los entrevistados perciben que la pandemia ha afectado el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños, en cuanto al desarrollo esperado de sus habilidades sociales y autorregulación.

2.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación

La investigación se ha elaborado a partir del marco de los principios éticos promovidos por la Pontificia Universidad Católica del Perú; principalmente, el respeto por las personas y la justicia, tal y como indica PUCP (2017). El primero, en el sentido de que cumplirá con otorgar autonomía a los participantes, informándoles sobre las condiciones y objetivos de la investigación previamente, de manera que decidan cooperar o no, antes de empezar el estudio o incluso durante su ejecución. Se trata, pues, de seres humanos quienes tienen derecho a ejercer su autodeterminación, la cual, debe ser respetada por la investigadora. El segundo principio, se relaciona con la objetividad que mantendrá la investigadora durante el estudio, recordando su rol, de manera que sus creencias no intervengan en la participación de los informantes. Ello incluye otorgar preferencias o desmeritar respuestas de acuerdo con sesgos personales.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se analizan e interpretan los resultados de la investigación al contrastar la información recogida por medio de las entrevistas a los cuidadores, la observación participante y el marco conceptual. Los resultados se han organizado de acuerdo a las categorías y subcategorías del estudio, presentadas en puntos anteriores, siguiendo una matriz que permite mantener el anonimato de los informantes (ver anexo 6).

En primer lugar, respecto a la categoría “Construcción de las percepciones de los cuidadores”, en la subcategoría “estilo de crianza recibido” González (2014) y Ferrando y Sainz (2015) coinciden en señalar que la familia es la primera escuela de alfabetización emocional del niño en la cual se transmiten valores de acuerdo a un estilo de crianza específico; este puede ser autoritario, democrático, permisivo, negligente o mixto (Ramírez et al. 2015 y Flores, 2018). Las tres familias identifican haber crecido bajo patrones propios de un estilo de crianza autoritario, caracterizado por altas exigencias y nula comunicación emocional (“Creo que han sido muy estrictos (...) antes papá te decía “¡estudias!” y tú tenías que estudiar así quieras o no quieras; F1M). Sólo F3H, al ser otro menor al cuidado de adultos, encuentra prácticas propias de un estilo de crianza democrático, ya que se basan en el diálogo asertivo y la afectividad, como señalan Ramírez et al. (2015) y Flores (2018): “(...) aquí todos nos queremos, me comprenden cuando cometo un error y nos respetamos entre todos” (F3H).

Respecto a la subcategoría “estilo de crianza brindado”, para Céspedes (2009) como se citó en Flores (2018), el cuidador puede replicar patrones de crianza o modificarlos. Las respuestas obtenidas, entonces, exponen una búsqueda por modificar el estilo de crianza, optando por uno más saludable en las tres familias: “(...) por la época, no tenía acceso a más herramientas (...) estaba trabajando para conseguir dinero para poder alimentarnos porque nosotros eramos pobres y ... entonces cuando llegaba, era madre soltera, tenía que bancarse todas las cosas de la casa, estaba muy estresada (...) yo

trato de alentar a [mi hija] a que haga todo lo que ella quiera, que represente algún tipo de desafío (...) Si quiere saltar de ahí a abajo yo la aliento que lo haga ¿no? quiero que sea una niña segura de sí misma” (F3P); “considero mucho los sentimientos y los deseos de mi hijo y... trato de como negociar con él (...) llegar a un acuerdo” (F2P). Aún así, ello no se logra en todos los casos dada la influencia del estilo de crianza recibido: “Yo creo que intentamos hacerlo lo más democrático posible, pero a veces por nuestra propia crianza de ambos podemos caer en algo autoritario” (F2M).

En segundo lugar, en relación a la categoría “Percepciones respecto a las habilidades interpersonales”, específicamente la subcategoría “Progresión de las habilidades sociales del niño durante la pandemia”, Flores (2018) establece que las habilidades sociales son conductas aprendidas que surgen en el intercambio con el otro y dependen de los estímulos que el niño reciba del entorno. Por ello, esta autora identifica diversas dimensiones en las que dichas habilidades se vuelven cada vez más complejas.

Respecto al primer bloque sobre la dimensión, “primeras habilidades sociales”, Flores (2018) ubica la capacidad de escucha activa, seguir el tema de una conversación, plantear preguntas, manejar el lenguaje verbal y elaborar una presentación personal o de terceros. En el caso de la primera familia, F1M expresa que su hija domina todas estas habilidades (“ella puede estar conversando con uno y ella ya está escuchando la otra conversación de la otra persona y ella participa (...) ¿Y cómo evidencia? que ella te expone luego (F1M)”, al igual que el menor de la segunda familia: “(...) siempre sabe todo lo que hemos dicho, te lo dice con sus propias palabras, (...) él siempre está atento a lo que la gente dice (...) habla de cualquier tema con cualquier persona, de cualquier edad (...) habla de temas muy muy muy complicados, complejos para él, así no entiende él habla, y pregunta, y responde y replica (...) es un niño que habla, pregunta de todo. Creo que tiene un vocabulario bastante... como que mucho más avanzado para niños de su edad, no se pero siempre lo hemos escuchado hablar, debe ser porque para con mucha gente mayor” (F2P). Los cuidadores de este último niño, sin embargo,

coinciden en que no se ha dado la oportunidad para comprobar si tiene facilidad para presentar a sus pares.

En el caso de la tercera familia, los cuidadores presentan diferentes posturas. Para F3P, la niña puede seguir el tema de una conversación ya que comparte con él sus vivencias en la escuela aunque le falta trabajar en la escucha activa, manejar el lenguaje verbal en su totalidad, plantear preguntas, y presentarse tanto a sí misma como a terceros: "(...) si me quiere transmitir una idea... sí lo hace de manera compleja utilizando una oración larga (...) lo que sí tiene un problema de vocalización con consonantes, por eso ha estado yendo a terapia (...) ella en sí es distraída eh... y más que distraída tiene poca capacidad de atención (...) le cuesta mucho concentrarse en algo. Pero sí cuando... digamos, la miro a los ojos "[nombre] escúchame", y le explico, eso sí funciona (...) cuando vamos al parque, le digo si conoce a alguien que se presente [sin embargo] todavía no lo hace" (F3P). Por el contrario, F3H considera que su hermana escucha activamente en ocasiones, plantea preguntas y elabora presentaciones personales aunque no siga el tema de una conversación: "se desconcentra rápido (...) a veces [conmigo] se desconcentra, a veces no, depende de lo que este haciendo en ese momento. (...) [mi hermana] tiene dificultad para hablar, para vocalizar bien, ahí hasta ha ido a terapia (...) se presenta diciendo "Hola, soy [nombre]", así... no muy complejo (...) Si mal no recuerdo creo que una vez me presentó a mi" (F3H).

En la observación registrada en el cuaderno de campo se evidencia, además, que los niños han progresado respecto a su capacidad de escucha activa, pues los tres pueden decir en sus palabras lo que han entendido de una clase o vivencia cotidiana. Asimismo, las preguntas que plantean son propias de su edad, y en ocasiones, suelen superar estas expectativas. Si bien, existe un caso en el que el lenguaje verbal no se maneja en su totalidad, dificultando el desarrollo de sus habilidades sociales (véase las respuestas de F3H y F3P), se puede afirmar que los niños logran que otros los entiendan y tienen una opinión que compartir. Respecto a la presentación personal o de terceros, al tratarse de un cuaderno de campo que orienta la observación de

desempeños específicos por sesión, no se ha podido constatar si lo logran o no.

En referencia al segundo bloque acerca de la dimensión, “habilidades sociales avanzadas”, Flores (2018) establece la participación activa, brindar y seguir instrucciones, reconocer actos personales negativos y la persuasión. Para la cuidadora F1M, su hija las domina casi completamente pues participa activamente cuando se le presenta la oportunidad, incluso busca esa oportunidad; da instrucciones a los miembros de su familia, como al preparar postres; y utiliza la persuasión con resultados satisfactorios: “La utiliza y a veces le resulta: “(...) con papá sí, conmigo no, rara vez, pero con el papá, con los tíos sí (...) lo sabe manejar muy bien ¿no? y sabe que va a conseguir lo que ella quiere”. Aún así, le cuesta seguir indicaciones y disculparse ante algún acto negativo realizado.

Por su parte, F2P y F2M coinciden en el dominio de habilidades sociales avanzadas por parte de su hijo. Al otorgarle valor a su opinión, el menor siente seguridad para participar activamente: “Ujum. A mi hijo siempre lo hemos tratado como... no como si fuera un niño ¿no? que no tiene opinión, usualmente él participa de todas las reuniones, de todas las conversaciones, es más hasta las decisiones de familia osea tiene un voto osea... consideramos su opinión (...) está al tanto de las cosas que puede llegar a saber un niño” (F2P). De la misma forma, sigue indicaciones puntuales y las brinda, como al señalar el camino para ir a su escuela o seguir una receta.

Cabe resaltar que también emplea la persuasión y esta se relaciona con aspectos que los cuidadores dividen en “negociables” y “no negociables”, determinados por el efecto en la integridad del niño: “Sí muchas veces también [la persuasión funciona] cuando en verdad creemos que es algo que podemos como que dejarlo, pero si vemos que es algo como que definitivamente no ayuda a su comportamiento o le puede causar daño, no pues, no hay opción de negociar” (F2P); “Sí, sí, es un niño que trata de negociar constantemente (...) [le funciona] eh a veces osea cuando... yo le digo "cuando es negociable y cuando no es negociable" ¿no?” (F2M).

Como en el caso de la escucha activa, F3P comenta que a la menor aún se le dificulta participar pues “Se mete en la conversación [familiar] pero para plantear sus propios temas, pero no necesariamente porque nos esté escuchando y quiera participar”; asimismo, no recuerda si ha tenido oportunidad de presenciar un momento en el que brinde instrucciones. Por otro lado, respecto a seguir indicaciones, ella lo hace cuando se las dictas pausadamente y mirándola a los ojos; reconoce actos personales negativos y emplea la persuasión. El cuidador F3H coincide en percibir esta capacidad, ya que en sus palabras, la encuentra manipuladora; sin embargo, contrario a F3P, afirma que su hermana “(...) gusta [de] participar en todo” y puede brindar instrucciones “(...) en cómo arreglar sus juguetes, cosas así”, aunque dada su vocalización no logra entender lo que dice. Por otro lado, piensa que es difícil que siga indicaciones y no está seguro si puede reconocer actos personales negativos: “(...) ella sigue su propio camino, es muy distraída... Yo en mi caso, eh... cuando [necesito que me haga caso] le tengo que decir “oye oye”, llamar al tío, porque a mí [énfasis] no me hace mucho caso (...) me queda la duda, a veces hace como que sí sabe [que está haciendo algo malo], y a veces como que no”.

A través de la observación se aprecia que, como indica F1M, la niña gusta de participar en cuantas actividades les sea posible, brindar instrucciones y emplear la persuasión para conseguir lo que desea. Sin embargo, al realizar tareas, muestra resistencia para seguir indicaciones, afirmando que se siente aburrida y prefiere ir a jugar; y le resulta difícil reconocer actos personales negativos, optando por ocultarlos.

El instrumento empleado, también constata lo estipulado por las otras dos familias. Por un lado, el menor al cuidado de F2P y F2M, domina las habilidades sociales avanzadas en su totalidad; por otro lado, la niña perteneciente a la familia de F3P y F3H, sigue indicaciones con más facilidad, reconoce actos personales negativos, emplea la persuasión y participa activamente. Respecto a este último punto, en un principio, se tenía que motivar su participación mediante preguntas como “¿por qué?”, pero en la actualidad ella brinda razones por sí sola dentro de sus posibilidades

lingüísticas. Este problema de vocalización afecta también su capacidad para brindar instrucciones pues es difícil comprenderla.

En relación al tercer bloque referido a la dimensión, “habilidades relacionadas a los sentimientos”, se agrupa la comprensión por los sentimientos propios y de los demás, la expresión de emociones y el mantenimiento de una adecuada autoestima (Flores, 2018). En la visión de F1M, la niña comprende sus propios sentimientos y busca momentos para compartirlos con ambos progenitores, expresándose con soltura: “(...) así es su manera de ella "Mami quiero contar algo, ¿puedo conversar contigo? ¿te lo puedo contar?" Con la misma facilidad, “(...) percibe mucho los sentimientos de cada persona... sí. Por ejemplo, yo a veces trato de ser la mamá fuerte, acá la que pone el rigor, y a veces ella se acerca y me dice "Mamá estás triste..." (...) y yo: "No... no estoy triste" (...) igual con su papá. Ella no le pregunta a papá, solamente se acerca, lo abraza y él llora”. Adicionalmente, suele mantener una adecuada autoestima, sin embargo, esta se ve afectada tanto al sentir que alguien se burla de su persona como a partir de comparaciones con sus pares respecto a su desempeño escolar.

De acuerdo a F2P, el niño comprende sus propios sentimientos a partir de la terapia, lo cual le permite comprender al otro: “(...) tiene claro cuáles son los sentimientos” [los nombra] “(...) él sí entiende cuando está triste y cuando está con ira o colérico por otra cosa, osea son sentimientos distintos y él los sabe discernir. Entonces sí se puede dar cuenta cuando alguien está triste (...)” y busca conocer el por qué al respecto. F2M también comparte esta postura respecto a la terapia, aunque reconoce que aún hay aspectos en los que se debe trabajar: “(...) hoy día no pude ir a recogerlo porque estaba avanzando unas cosas aquí y cuando llegó (...) quería que yo lo cambiara, quería que yo estuviera con él, y estaba como añiñándose (...) y le digo: “¿Por qué estás así? ¿Por qué no me estás hablando normal?” Y no me decía nada. Y le dije "¿estás triste porque no fui a recogerte al colegio?" y ¡fuaaaa! se puso a llorar (...) creo que sí los reconoce, no siempre los expresa pero los reconoce ¿no?” Ambos progenitores, además, coinciden en que su hijo suele expresarse con mucha facilidad y mantener una adecuada autoestima,

aunque en ocasiones necesita aprobación externa: “a veces un poco inseguro en algunas cosas, como que siempre necesita saber si está bien lo que hizo” (F2P).

En el caso de la tercera familia, F3P comenta que aunque la niña se encuentra en proceso de comprender sus propios sentimientos, puede reconocerlos en los demás: “(...) estoy enseñándole a reconocer sus emociones entonces que diga: “estoy triste”, “estoy enojado”, “estoy nerviosa”, entonces creo que sí las entiende cuando se las explico (...) cuando yo estoy molesto se da cuenta “¿papi estás molesto conmigo” [imitando a su hija] (...) digamos que sabe reconocer la emoción que está sintiendo la otra persona”. F3H solo coincide en este último punto, “[comprende] lo simple sí, como que estoy enojado o que mi mamá está feliz, o que tal persona está triste”; aunque difiere respecto a la primera afirmación de F3P: “Eso tampoco estoy seguro de eso que... que sí comprende sus sentimientos (...) si ella comprende emociones complejas como afligido (...)”.

Tampoco comparten la misma percepción en relación al mantenimiento de una adecuada autoestima por parte de la niña, por un lado, F3P afirma: “No la que yo quisiera, mmm... trabajo mucho en eso. Yo diría que estamos en proceso de desarrollar una buena autoestima. No ayuda... ella tiene un primo, [nombre] (...) él no es muy empático y a veces la trata mal y entonces, claro, como es mayor y está siempre detrás de él y él al principio no la pasaba y se exaltaba... yo supongo que algo debe haber ahí que ha calado en su autoestima. (...) pero por lo demás, (...) acá siempre estamos celebrando sus virtudes, sus fortalezas, las cosas que hace bien... entonces, este... creo que está en proceso de ir construyendo una buena autoestima” (F3P). En cambio, para F3H la autoestima ya está consolidada: “¡Ah sí! Ella es feliz de cómo es ella misma”.

De manera coincidente se ha observado que la expresividad de la niña miembro de la primera familia le permite compartir sus emociones con facilidad. En clase, suele señalar cuando está feliz, triste o aburrída, ya sea por un tema de la sesión o una vivencia en su casa. Además, se percibe una adecuada autoestima a través de comentarios que realiza sobre su propia

persona, únicamente relacionados a su apariencia física, como “soy bonita”, “este vestido me queda bien”, “parezco una princesa”, entre otros.

Se aprecia también la mejora respecto a la comprensión de los propios sentimientos del menor de la segunda familia, identificada por los cuidadores F2P y F2M, así como la empatía que le permite entender a los demás, la expresividad y el mantenimiento de una adecuada autoestima, relacionado al cariño que siente por sus cuidadores principales, familiares y allegados. En el caso de la tercera familia, la observación ha podido constatar que la niña reconoce sentimientos simples tanto en ella misma como en los demás, es mucho más expresiva en comparación a las primeras sesiones y presenta una adecuada autoestima, de forma similar a la primera infante, mostrándose feliz únicamente con sus características físicas.

El cuarto bloque relacionado a la dimensión, “Habilidades alternativas a la agresión”, según Flores (2018), se encuentra conformada por el autocontrol, la defensa de los propios derechos, responder de forma asertiva ante bromas y evitar tanto problemas como el uso de la violencia para resolver conflictos. En el caso de F1M, la cuidadora expresa que la menor defiende sus derechos diciendo: “(...) "Mami, a mi no me grites porque yo soy una niña y los niños merecen respeto y atención"; aunque le falta trabajar en el autocontrol y respuesta ante bromas: “Sigue rabiosa (...) cuando algo no le sale ¿recuerda? cuando no le salía algo, se estresaba... y vuela con el papá ¿no? Osea el papá le dice algo, está haciendo algo ella y no le sale, comienza a tirar algo... "¡Ahhhh!" [imita gritos de su hija]”. En relación a la resolución de conflictos, la niña no emplea la violencia (“ella no es... osea de... devolver la... el mal contestar o devolver el mal accionar de la otra niña”; F1M), no permite que alguien ajeno a la familia la vea llorando, pues identifica su hogar como lugar seguro para expresar sus sentimientos.

En el caso de la segunda familia, F2P y F2M coinciden en identificar frustración en el menor y una mejora a partir de la terapia: “(...) antes pegaba cuando era chiquito (...) ahora ya no tanto, como que ya se regula, osea a veces agarra su pelotita que tiene, la aprieta y... [imita la meditación del niño] ha avanzado bastante” (F2P). Ambos cuidadores, también, expresan la

misma postura respecto a la capacidad del menor para defender sus derechos: “Justo el otro día yo me molesté con él y... le dije que se vaya a su cuarto ¿no? pero se le dije bien molesto, yo estaba bien molesto, y dijo: "papá no hables así, no me gusta que me hables así" y [su mamá] escuchó y me dijo después (...) "yo me sentí orgullosa porque te... se defendió, osea supo discernir cómo no es una buena manera de decir las cosas" (F2P). Lo mismo sucede respecto a resolver conflictos y reaccionar antes bromas, siendo esta última en la que más consideran que debe trabajar: “Uh, no es muy tolerante con las bromas, no le gustan, no le gustan... y su papá dice que eso es mi culpa porque yo tampoco las tolero (...) se molesta un poco, se molesta.. se incomoda [énfasis], pero [mi esposo] me dice que en el colegio todo el mundo lo va a fastidiar (...)” (F2M).

Respecto a la tercera familia, los cuidadores coinciden en señalar que la menor no ha logrado autocontrolarse: “(...) las veces que llora que es cuando se resiente... no se controla, se pone a llorar 10 minutos” (F3P); “No [se controla] eso sí que no... porque hay veces que ella quiere algo, yo le digo que no, y ella se me abalanza encima para tratar de quitármelo” (F3H). Asimismo, ambos afirman que defiende sus derechos y evita emplear la violencia para resolver conflictos: “(...) Se echó a ver televisión y lo defiende hasta la muerte. La televisión prácticamente se compró para ella. Aquí nadie más ve tele que ella(...) sí defiende su derecho a ver [televisión]” y respetar turnos entre los miembros de la familia para ello (F3P); “Sí sí [evita hablar con alguien para no pelear, pero] sí, hay veces que me ha pegado. “No [hermana], no se hace” [le digo] pero eso no tiene mucho significado para ella y me sigue pegando (...) hasta que me voy de ahí” (F3H).

En la misma línea, F3P comparte una situación: “(...) cuando salíamos al parque, había una niñita más pequeña que ella que siempre le quitaba la mascarilla. Eh... y entonces a veces pasó que estaba yo con ella y se aparecía la niña con su papá, [la niña] quería irse: “Papi vamonos nomás (...) me va a quitar la mascarilla” [imita a la menor] (...) Digamos que ese es el único contexto en el que yo la he visto así... prefiriendo evitarse problemas,

no la he visto en el colegio, no sé cómo será (...) ella prefirió venirse a la casa”.

Aunque esta figura parental encuentra que la menor responde asertivamente ante bromas (“sí tiene correa... yo la fastidio, yo le hago bromas (...) y se ríe; F3P), F3H no percibe lo mismo: “En el caso de mis chistes, ella no lo comprende, pero con los demás, no lo he visto. Sí entiende chistes de que “ahhh te voy a comer” así, pero... depende (...) Tipo que se estén burlando de ella [le molestaría]”.

Se ha observado que los tres niños defienden sus derechos, cada uno de acuerdo a sus propias preocupaciones (sea brindar su opinión, respetar turnos o ver televisión) y evitan emplear la violencia para resolver conflictos. En el tema del autocontrol, los tres menores, también, requieren apoyo ya que muestran dificultad para manejar la frustración, expresada en llantos, empujones o expresiones como “aishh”, simbolizando disgusto.

Para el quinto bloque relacionado con la dimensión “Habilidades para enfrentar el estrés”, Flores (2018) identifica la capacidad de superación personal, respuesta asertiva ante mensajes contradictorios, uso de comunicación adecuada durante debates y la capacidad para enfrentarse a la presión de grupo. Para F1M, la niña aún requiere apoyo para el desarrollo de esta dimensión: “Dependiendo la situación [énfasis] en la que ella se presente (...) si se trata de juegos, no se va a rendir hasta ganar, pero en el ámbito académico le cuesta más. Es picona, es picona. Sí, sí ha tenido [un intercambio de ideas donde la contradicen - sus palabras] con su primito (...) porque [a él] eh... también le gusta contradecir a [mi hija] (...) se ofusca ella y tiene... fastidio, rabia (...)”. La cuidadora, piensa, por tanto, que no cede ante presiones de grupo, dada su edad y su carácter.

La segunda familia identifica perseverancia en el menor y competitividad: “Es super perseverante al nivel de que ya es demasiado... terco diríamos ¿no? es como muy... es persistente y a veces es como, osea, ya ¿no? también es bueno saber cuándo parar porque no te va a funcionar y relajarte un poco y... después lo intentas” (F2M). Por otro lado, coinciden en su asertividad durante debates, aunque perciben en este aspecto,

nuevamente, su dificultad para manejar la frustración al escuchar ideas que lo contradicen: "(...) el problema es que a veces se frustra cuando hablan en una mesa y estamos hablando y... hablan cruzado (...) A veces se molesta no se si tanto porque no comparten su opinión o es simplemente por la contra que le están dando, por el hecho de que le digan "no" (F2P).

En relación a la presión de grupo, tampoco hay discrepancias: "(...) nos dice que a veces en el cole no puede ser como es él porque a él le gusta... él es más libre pues, él.. él ha crecido estos últimos años contigo ósea en la educación (...) como si trabajaras en la Casa Amarilla, en ese tipo de educación. (...) Entonces, nosotros también somos así, entonces, él ir a un colegio tradicional (...) seguir normas, una estructura y todo eso (...) [no le gusta] (F2P); "(...) en el colegio no se muestra tal cual es acá, sí siento que le importa un poco lo que dicen sus amigos ¿no? porque... por el tema tal vez del hermano y eso... de noche todavía está usando pañal porque se escapa la pila, (...) pero no quiere que en el colegio sepan (...). Luego, no tanto de sus coetáneos pero sí de mi familia ¿no? porque, osea, ven en él ciertas características que mi familia considera son estereotipadas más para el sexo femenino (...) entonces mi mamá, mi tía, mi abuela hacen comentarios como: "ay debería mejor este... en vez de fomentar el baile" y me dicen: "¿por qué mejor entonces no lo llevan al karate... o a una cosa como más de hombres, de niñitos?" y de vez en cuando [mi hijo], ahora está con eso de "Má ¿y si me llevan al karate? ¿me llevan al karate?" y yo no se si de verdad él quiere ir a karate o le han metido inceptión (...)" (F2M).

Respecto a la tercera familia, F3H encuentra una capacidad de superación personal en su hermana: "No, no se rinde fácil. Cuando hay algo que ella no puede lograr y le decimos "No, no puedes...", ella sigue intentando, intentando hacer eso". Ambos cuidadores consideran que aún se necesita trabajar en respuestas asertivas ante mensajes contradictorios: "Al principio puede ser un poco rebelde, pero... luego termina cediendo. Depende a veces de quien lo haga también ¿no? Conmigo es así (...) al principio se va a reír un poquito, se resiste, pero luego cede. Con... de repente con su mamá es más complicado (...) yo tengo que intervenir y ahí sí me hace caso (...)

sabe con quien lo hace” (F3P). En relación al tipo de comunicación empleada durante debates y la capacidad para enfrentarse a la presión de grupo, F3P afirma: “Sí, sí, [se comunica] con mucha energía, no necesariamente como una falta de respeto a alguien, pero sí con mucha energía. (...) a veces, por ejemplo, me habla de... situaciones de dos ¿no? de uno con uno, no como dejar de ser parte de un grupo”. Por su parte, según el hermano mayor, esta asertividad no se encuentra presente entre sus interacciones, ni conoce la relación que la niña mantiene con sus pares.

También se ha podido registrar tanto la capacidad de superación personal en los tres niños como de enfrentarse a la presión de grupo, reflejada en su insistencia para conseguir los objetivos que se plantean y mantenerse firmes en sus ideales, respectivamente. En cuanto a las respuestas ante mensajes contradictorios, dado que se encuentran en proceso de aprender a manejar su frustración, sus respuestas no son asertivas. Suelen tratar de anteponer lo que desean por encima de la opinión de la investigadora, al negociar respecto a tareas y horarios.

En el sexto bloque y la última dimensión, “habilidades de planificación”, engloba la toma de decisiones, el establecimiento de objetivos, la resolución de problemas según su importancia y la concentración en una tarea (Flores, 2018). Respecto a la primera familia, F1M afirma que la niña es capaz de tomar decisiones por sí misma, establecer objetivos, y resolver problemas según su importancia. Aún así, al ser tanto su deseo por participar en varias conversaciones, la cuidadora no cree que pueda concentrarse en una sola tarea a la vez por sí misma. La segunda familia, por su parte, comenta que el niño es capaz de tomar decisiones por sí mismo, establecer objetivos y concentrarse en una sola tarea a la vez. Ambos cuidadores, además, coinciden en que se produce una jerarquización infantil de acuerdo a la resolución de problemas.

Para la tercera familia, la niña es capaz de tomar decisiones y concentrarse en una sola tarea a la vez: “Ella toma elecciones todo el tiempo: “¿qué fruta quieres comer mi amor? tenemos tal...” se pone a pensar y decide (...) ese tipo de decisiones (...). Sí lo puede hacer [concentrarse] con cosas

muy específicas. Por ejemplo, ahora estoy enseñándole a escribir en la computadora (...) y en eso sí le pone mucha atención y se concentra... y entonces, ya está identificando las letras solita (...) Pero, échate a ver una película de hora y media... veinte minutos, está jugando por ahí” (F3P). Mientras que este cuidador menciona que su hija puede establecer objetivos por sí misma, F3H cree lo contrario: “Por iniciativa propia no, osea.. no es algo que haga (...)”. Ambos, vuelven a coincidir al declarar que la niña requiere ayuda para resolver problemas según su importancia: “No, no puede (...) por lo general la dirigimos, no es independiente en tareas (...) lo que tiene que ver con el colegio... o recoger los juguetes (...) digamos que no creo que ella sienta una gran responsabilidad por nada (...) nosotros la dirigimos” (F3P); “No, yo creo que eso es muy avanzado para ella” (F3H).

Así también, por medio del cuaderno de campo se puede afirmar que los tres niños toman decisiones por sí mismos (“(...) hoy quisiera que la canción de saludo fuera <<bonjour>>”; niño perteneciente a F2), plantean objetivos a corto plazo dentro de sus posibilidades e intereses (“primero, grabamos el video y después volvemos a la casa, ¿sí?”; niña perteneciente a F3), y con ayuda, pueden concentrarse en una tarea (“Escucha cuentos y otros relatos de la tradición oral sobre el día internacional de la mujer, esperando su turno para hablar, escuchando a su interlocutor y tanto

planteando como respondiendo preguntas”; anotación respecto al desempeño de la niña perteneciente a F1). Sin embargo, no se aprecia una jerarquización al resolver problemas ya que no es propio de la etapa en la que se encuentran y sus razones suelen ser, más bien, infantiles, como preferir dedicar más tiempo al juego o cambiar de tema de interés rápidamente.

En tercer lugar, la categoría “Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal” presenta una subcategoría llamada “Estrategias de regulación emocional empleadas por los cuidadores”. Según Ramírez et al. (2015), cuando los cuidadores practican la autorregulación, son capaces de manejar el estrés en los niños y conseguir que ellos también desarrollen estas habilidades. Un alto nivel de inteligencia emocional (I.E.) en los cuidadores, entonces, le otorga claridad emocional a los niños.

Para F1M, al asumir el papel de autoridad en la casa, la autorregulación le resulta una dificultad: No me sé controlar, a veces no, mis... emociones me embargan más creo yo, ¿no? que el que yo pueda tratar de controlarlo”. Comenta, además, que la insistencia de su hija para conseguir lo que desea, la abruma y en sus palabras, la hace “explotar”: “Yo no (...) no tengo paciencia, no tengo paciencia y eso no... no me favorece”. El cuidador F2P manifiesta tener la misma dificultad: “Ehhh, sí me cuesta a veces, sí es difícil, estar 24/7 con niños sí es difícil, es complicado. Si la pregunta puntual es esa, es a veces, no te voy a mentir, no. No es que todos los días este con... tenga control de mis emociones, no, nada que ver”.

Lo mismo ocurre en el caso de F3P: “A veces me cuesta, me cuesta... yo por lo general, osea, por naturaleza soy bastante impaciente. Yo no hago colas en el banco y reconozco que con todo el estrés que trajo la pandemia sí hubo momentos en los que he perdido la paciencia con los chicos (...) y me ha costado... yo mismo me decía “ya, respira” (...) entonces sí me costaba y aún... te diría que me cuesta”. Mientras que, F3H entiende la autorregulación como evitar compartir sus emociones hasta sobrepasar sus propios límites: “Mmm... yo... sí me las regulo, pero hay un punto donde ya no puedo más y exploto, osea que... está pasando algo muy triste y ya no puedo más y me pongo a llorar, o está pasando algo que me enoja mucho y exploto y ya, me pongo en contra de todos, así”.

F2M, en cambio, es la única cuidadora que considera que ha logrado un nivel de autorregulación aceptable: “Yo creo que sí (...) osea obviamente me puede costar con otras personas pero como que con [mi hijo] soy muy consciente del tipo de maternidad que quiero con él, entonces trato de estar lo más así concentrada, mindfulness con él cuando tengo que abordarlo; ahora, no quiere decir que no he tenido momentos en los que sí he podido perder un poco, osea así, la paciencia.. pero casi yo diría que el 90% del tiempo, 95% el tiempo ehhh soy consciente de las estrategias que estoy aplicando con él”.

Otro tema presente en esta subcategoría es la capacidad de nombrar emociones y comunicarlas oportunamente, ejercer el papel de modelo emocional, y generar estrategias que fomenten la autorregulación en el niño.

Así pues, de acuerdo a Gutiérrez (2021), al emplear la educación emocional como estrategia parental, los cuidadores verbalizan lo que sienten actuando como modelos actitudinales. Es importante, continúa este autor, que todo tipo de emociones sean comunicadas, incluso aquellas consideradas no deseadas, ya que simbolizan un espacio de aprendizaje y forman parte del proceso de reflexión que se desea promover en un estilo de crianza saludable. En el contexto pandémico, sobre todo, resalta Cifuentes (2020), el comportamiento que caracteriza al cuidador, influye en la manera en la que el infante alcanzará la autorregulación. Con la llegada del coronavirus, la familia se convirtió en el único ente socializador de los niños, por lo que, las estrategias que estos perciban en sus cuidadores pueden favorecer su desarrollo integral y prevenir problemas de adaptación social (Flores, 2018)

Es así que F1M considera que, aunque puede nombrar sus emociones, al no comunicarlas oportunamente, no actúa como modelo emocional para la menor: “Sí creo... sí las reconozco creo (...) hay momentos donde sí ¿no? Me siento tan colapsada y soy... difícil de repente de expresar lo que yo siento y que [mi hija] osea... a mí no me gusta que [mi hija] me vea llorar [habla muy rápido] ¿no? Entonces, hay momentos donde ya colapso (...) estoy trabajando y se me caen mis lágrimas sola ¿no? (...) trato de callarme osea... [pero me hace daño...] bastante, eso sí...en cierta parte yo creo que sí [soy un modelo emocional] no al 100%, no al 100%... porque obviamente [énfasis] yo me siento mal, emocionalmente; pero trato dentro de mí... dentro de mis dificultades (...) que me vea osea como un ejemplo para ella”.

Respecto a la segunda familia, F2P presenta la misma dificultad: puede nombrar sus emociones pero no siempre las comunica oportunamente: “Ósea se qué siento pero en el momento no es que diga "ah ya, es por eso", tengo que ponerme a pensar, retroceder (...) sí se identificar... y me ha costado un montón hasta ahora [todo de voz cambia, su voz tiembla] me cuesta muchísimo; por eso me sorprende de [mi hijo] que es un niño super capaz (...) tan chiquito, de reconocer sus sentimientos (...) me cuesta mucho [comunicar lo que siento] (...) necesito canalizar mejor mi frustración y creo

que (...) quizás si yo supiera manejar mejor mi frustración, él no habría aprendido esa parte ¿no?”.

F2M, por el contrario, opina que, a pesar de la dificultad de la tarea, puede nombrar sus emociones, comunicarlas de manera oportuna y desempeñarse, por tanto, como modelo emocional. “Sí, ehh.. en realidad también ha sido un aprendizaje ¿no? de... de poderlas identificar, pero sí, ahora a mis 34 años, sí [risas] (...) también creo que la formación influye bastante ¿no? No sería la clase de mamá que soy, si no hubiera sido por mi formación como maestra (...) la escucha del niño, de la conciencia, para mi es como invaluable (...) he logrado tener un buen punto medio, porque si no estoy segura que hubiera caído en una escuela tradicional, y sería una maestra tradicional, y sería una madre tradicional (...) jamás oculto ninguna emoción, ósea incluso mi preocupación, mis miedos... o mi tristeza es como... trato de ser lienzo blanco para [mi hijo] porque no quiero que se confunda si es que me ve triste y hay mamás que se secan las lágrimas y dicen: "no pasa nada" ¿no? y ¡no! [énfasis] sí y le hablo (...) creo que desarrolla esa empatía porque justo puede chocar con emociones en la casa (...)" (F2M).

Ambos cuidadores coinciden en que generan estrategias para fomentar la autorregulación del menor: “Hablando con él, tratando de buscar como las herramientas para que él pueda... hacerlo ¿no? (...) si él no las aprende directamente de mi lado (...) las puede... aprender [por otro lado, con terapia o de acuerdo a lo que leo]" (F2P); “Yo creo que sí [fomento la autorregulación] el tema es que no paso tanto tiempo con él (...) no estoy encargada al 100% de su cuidado por mi trabajo ¿no? entonces, la autorregulación que yo trato... o que busco que él logre, se da en momentos específicos y al no ser constante eh... puede ser que... no sea lo suficiente”, aún así, “(...) veo varias formas en las que yo reacciono o frases que empleo que luego él... replica. Osea lo escucho y me escucho en situaciones previas” (F2M).

En relación a la tercera familia, F3P considera que puede nombrar sus emociones a pesar del contexto poco favorecedor que se originó con la llegada del coronavirus: “La pandemia, el encierro, el primer año me costó mucho a mi, yo era una persona que andaba en la calle todo el tiempo y...

justo ese año traje a mi mamá y a [mi sobrino] a vivir conmigo (...) entonces, todos nosotros encerrados en un departamento pequeño y yo sin poder salir... sí me costó mucho, me sentí muy frustrado. Pero... siempre he sido consciente de lo que yo siento, siempre, siempre”. Lo mismo afirma F3H: “Sí sé reconocerlas, cuando estoy afligido, cuando estoy triste, cuando estoy nervioso, cuando estoy enojado, cuando estoy feliz...”. Ambos cuidadores, también, coinciden en que deben trabajar en comunicar sus emociones oportunamente.

Como en la mayoría de los casos presentes en esta investigación, tanto F3P como F3H afirman que desean ser un modelo emocional para la menor, pero aún no lo han logrado en su totalidad: “Trato de serlo, sí. Osea dejando de lado este aspecto que mencionaba de la paciencia, eh... procuro ser un modelo en cuanto a... seguridad, confianza... sentir que los problemas se pueden superar (...) que se atreva a todo... que un problema, desde una caída o cualquier otra cosa, se sobrepone, se supera ¿no? Entonces, desde ese punto de vista sí trato de ser un modelo de emociones, de cierto equilibrio ¿no? No siempre lo consigo (...)” (F3P); “No lo creo... no quiero que ella sea también que explote fácil, yo creo que ella se pueda guardar más fácilmente ya. No soy un modelo emocional para ella, tal vez sea un modelo para otras cosas pero... emocional no” (F3H). Asimismo, ambos desean fomentar la autorregulación en la niña: “procuro que se calme cuando está alterada, cuando está tirada llorando: “Tranquilízate y te voy a hacer caso”, “tranquilízate y te voy a dar fruta...” o qué sé yo. Sí cuesta, no siempre se tranquiliza tan fácil ¿no? A veces está llorando y demora (...)” (F3P); “(...) a veces, le digo: “Cálmate [hermana], cálmate, respira, tranquilízate”... no [funciona] pero lo intento” (F3H).

Para finalizar, por medio de esta tercera parte de la tesis, se ha presentado un análisis entre la información obtenida a través de entrevistas, el cuaderno de campo y el marco conceptual. Así pues, se puede afirmar que el estilo de crianza ejecutado por los cuidadores consultados se encuentra influenciado por aquel que han recibido cuando ellos eran niños; y perciben, también, que los menores progresan socialmente a pesar de la pandemia.

Además, se evidencia el uso de estrategias de regulación emocional como brindarles explicaciones anticipadas a los niños respecto a situaciones que pueden asustarlos o incomodarlos, evitar el castigo físico y validar sus emociones; aunque las personas significativas aún deben trabajar en su propia validación y regulación emocional.



CONCLUSIONES

1. Los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial, pertenecientes al grupo entrevistado, perciben que tanto la adquisición de habilidades interpersonales como la manera en la que los menores regulan su comportamiento se ha visto afectada con la llegada de la pandemia; impactando así, en el desarrollo de su inteligencia interpersonal.
2. La mayoría de los cuidadores respondió que ha crecido en un estilo de crianza autoritario, lo cual ocasiona que orienten sus prácticas parentales hacia estilos más democráticos. Ello, a su vez, beneficia el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños, pues se relacionan con más facilidad en comparación a sus figuras significativas, y reconocen la importancia de aprender a autorregularse.
3. De acuerdo a la información recogida, los cuidadores consideran que la progresión de las habilidades interpersonales esperada en los niños de este ciclo, se ha visto afectada durante la pandemia. Así pues, si bien, dominan habilidades sociales básicas y avanzadas, de planificación y relacionadas a los sentimientos, aún les cuesta concretar el autocontrol de manera que planteen respuestas asertivas ante diversos acontecimientos que se les pueda presentar.
4. Los cuidadores del grupo consultado perciben que los menores no logran regular su comportamiento personal durante sus interacciones, por lo que emplean diversas estrategias para fomentar dicha autorregulación. Sin embargo, al no practicar la autorregulación, nombrar sus emociones, ni comunicarlas oportunamente, no logran desempeñarse como modelos emocionales, y por tanto, resulta contraproducente para los niños.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda continuar con estudios que aborden la manera en la que la pandemia ha afectado a los niños del nivel inicial en cuanto a las otras inteligencias múltiples de Howard Gardner, dado que actualmente se cuenta con poca información al respecto.
- Se podría ampliar la investigación, recogiendo percepciones de otros miembros de la comunidad educativa como docentes o miembros de agrupaciones sociales, para obtener una visión más completa sobre el efecto de la pandemia en la inteligencia interpersonal de los niños.
- Se sugiere recoger percepciones de cuidadores de otros niveles educativos y contextos socioeconómicos respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia, con la finalidad de obtener un panorama más completo sobre la realidad del país en este rubro.
- Se propone utilizar la información expuesta en la presente investigación para establecer lineamientos de intervención en nidos y escuelas, dirigidos a los cuidadores, con la finalidad de que logren ejercer su papel de modelos emocionales.

REFERENCIAS

- Agustin, M., & Puspita, R. D., & Inten, D. N., & Setiyadi, R. (2021, Septiembre). Early detection and stimulation of multiple intelligences in kindergarten. *International Journal of Instruction*, 14(4), 873-890.
https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2021_4_50.pdf
- Capie, E. (2006). *Determining multiple intelligences in the preschool aged child*. (872) [Tesis de maestría, Rowan University]. Rowan Digital Works.
<https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1866&context=etd>
- Castillo, M. (2020, Mayo). *Los retos de la Educación Inicial en tiempos de COVID-19*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
<https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/2055-los-retos-de-la-educacion-inicial-en-tiempos-de-covid-19>
- Carrillo, C. (2021). *Estrés y conducta parental de padres con hijos entre 3 a 5 años en situación de pandemia*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/b86e7b14-a09c-4f42-9ba9-a0db327e5da9>
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3).
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- De la Caba, M. A.; Cantero, M.J.; Conde, E.; Deval, J.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J.; López, F.; Martínez, I.; Ortiz, M.J.; Padilla, M. L.; Palacios, J.; Ruiz, C.; Torres, B. & Torres, E. (2001). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En *Desarrollo afectivo y social*. (pp. 361- 382). Ediciones Pirámide.
- Ellingson C. (2007). *Multiple intelligence theory in the classroom*. (15) [Tesis de maestría, Regis University]. Regis University Student Publications.
<https://epublications.regis.edu/theses/15/>
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
<https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigacion3b3n-cualitativa.pdf>
- Florez, R., & Tobón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. McGraw Hill.

- Flores, I. P. (2018). *Estilo de crianza parental y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho*. [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/8035c827-ab7b-4cdd-84df-28e5b71b5bea>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. Basic Books.
https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences
- González, M. (2012). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar de niños y niñas de educación infantil*. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Re- Unir. Repositorio Digital.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/256/Gonzalez_Manuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara, G., & Verdesoto, A. & Castro, N. (2020, Julio). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 166 - 167.
<http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Gutiérrez, P. (2021). Emociones, aprendizaje y educación. En Diplomatura de Especialización: Neuropsicopedagogía y procesos cognitivos. (pp. 53-62). Facultad de Educación PUCP.
- Hoekstra, A. R. (2014). *Interpersonal Intelligence*. International Montessori Schools and Child Development Centres.
<https://www.international-montessori.org/8-intelligences-international-montessori-school-and-international-baccalaureate-world-school-brussels/interpersonal-intelligence/>
- López, M. (2016). *Juego de roles como herramienta para fortalecer la inteligencia interpersonal de los niños y niñas de 3 años del centro infantil del buen vivir "Dr. Enrique Garcés" de la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura durante el año 2015-2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte.
<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/5802/1/05%20FECYT%202996%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>

- Ministerio de Educación (2013). *Guía para el trabajo con padres y madres de familia de Educación Inicial*.
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-e-br/26-trabajo-con-padres-y-con-familias.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Guía de encuentros con padres, madres y cuidadores*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6389>
- Mousalli G. (Noviembre, 2017). *Los Instrumentos de Evaluación en la Investigación Educativa*. Mérida.
https://www.researchgate.net/publication/321397866_Los_Instrumentos_de_Evaluacion_en_la_Investigacion_Educativa
- OPS & Unicef (2020). *Orientación para familias sobre Autorregulación emocional y alternativas para eliminar la violencia en la crianza*.
<https://www.unicef.org/lac/media/13906/file/Autorreguacion-Emocional-Famiias-Prevencion-Violencia.pdf>
- Pérez, J. F. (2016). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Avances En Supervisión Educativa*, (23).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.29>
- PUCP (2017). *Ética de la investigación con seres humanos. ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? (1era ed.)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Ramírez, A.; Ferrando, M. & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los Estilos Parentales y la Inteligencia Emocional de los Padres en el Desarrollo Emocional de sus Hijos Escolarizados en 2o Ciclo de Educación Infantil? *Scielo*, 12 (1), pp. 65 - 78. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v12n1/articulo7.pdf>
- Sánchez, M. E. (2012). *La sobreprotección de los padres de familia y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia interpersonal del segundo año paralelo único de educación básica de la escuela particular centro educativo bilingüe "horizontes" en el periodo marzo – junio 2009*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2262>
- Sime, L. (2018). Análisis y procesamiento de entrevistas [Diapositiva de PowerPoint]. Blog de la Maestría y Doctorado en Educación.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2018/09/29/organizacion-y-analisis-de-contenidos-cualitativos-entrevistas/>

Unicef (2020). *Recomendaciones a las familias para combinar el trabajo desde casa con el cuidado de niños pequeños*. Unicef.
<https://www.unicef.org/lac/media/11081/file/Teletrabajo-y-cuidado-de-los-ninos-covid19.pdf>

Unicef (2020). *Coronavirus (COVID-19). Lo que madres, padres y educadores deben saber: cómo proteger a hijas, hijos y alumnos*. Unicef.
<https://www.unicef.org/mexico/media/3041/file/Gu%C3%ADa%20para%20padres%20sobre%20coronavirus%20COVID-19.pdf>

Unicef (2021). *Un año de pandemia, un año de acción en Perú*.
https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2021-04/un-ano-pandemia-covid19-un-ano-accion-peru-unicef_2.pdf



ANEXOS

ANEXO 1: CUADERNOS DE CAMPO

FECHA					
<ul style="list-style-type: none"> • NOMBRE DE LA ACTIVIDAD • CONTEXTO • DURACIÓN • PROYECCIÓN MENSUAL DE ACTIVIDADES 					
DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES
Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad
DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES
Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad
DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES	DÍA Y MES
Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad	Nombre de la actividad
<ul style="list-style-type: none"> • PRE PLANIFICACIÓN DOCENTE 					
¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁ [NOMBRE DEL NIÑO]?		¿QUÉ HAREMOS?		¿QUÉ NECESITAMOS?	

--	--	--

- SELECCIÓN DE COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y DESEMPEÑOS

ÁREA	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO

- DESARROLLO DE ACTIVIDADES

FECHA	ÁREA / DESEMPEÑO	ACTIVIDAD	EVIDENCIA
		<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivación: Inicio de la actividad, canción de saludo. Recordamos los acuerdos elaborados conjuntamente antes de empezar con la actividad. Se le pregunta qué día es, buscándolo en su calendario y cómo está el clima, mirando por la ventana. Problematización Recojo de saberes previos <p>DESARROLLO</p> <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> Metacognición Canción de despedida 	

- ANEXOS

- INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:

GUÍA DE OBSERVACIÓN	
Fecha: Área: Actividad:	
COMPETENCIA	
ASPECTOS A OBSERVAR	
COMENTARIOS	
Al principio del día, nuevamente, [NOMBRE DEL NIÑO] demostró... Luego... ¿Cumplimos los propósitos de la actividad? Como reflexión personal...	

- EVIDENCIAS (suelen ser fotografías)

El presente formato se ha utilizado para elaborar los cuadernos de campo de cada uno de los niños y niñas a quienes se les brindó clases particulares de manera presencial. Los cuadernos de campo son instrumentos propios de la técnica de observación participante, los cuales, permiten recoger información sobre el tema de estudio mientras está ocurriendo y el investigador se ve inmerso en él. En este caso, los puntos del presente formato han permitido contextualizar la experiencia de aprendizaje, adaptándola a la realidad y necesidades de los estudiantes y conociendo sus características específicas, al mismo tiempo que se abordan elementos del currículo vigente y se observa el progreso de cada niño.

ANEXO 2: GUÍA DE ENTREVISTA

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

ENTREVISTA

Guía de la entrevista.

1. Datos generales de la entrevistadora:

- a. Nombre y apellido: Milena Arce Vargas
- b. Institución a la que pertenece: Pontificia Universidad Católica del Perú
- c. Contexto: Trabajo de investigación para optar el título de licenciada

2. Datos generales de la entrevistada:

- a. Nombre:
- b. Género:
- c. Ocupación:
- d. Fecha: xx/xx/xx
- e. Modalidad: Presencial, utilizando Google Forms
- f. Hora: Inicio (xx:xx xm) - Fin (xx:xx xm)

3. Objetivos de la entrevista:

Conocer la perspectiva de los cuidadores respecto al desarrollo interpersonal de los niños que tienen a su cargo durante la pandemia.

4. Aspectos sobre los que se entrevistará:

Problema de la investigación

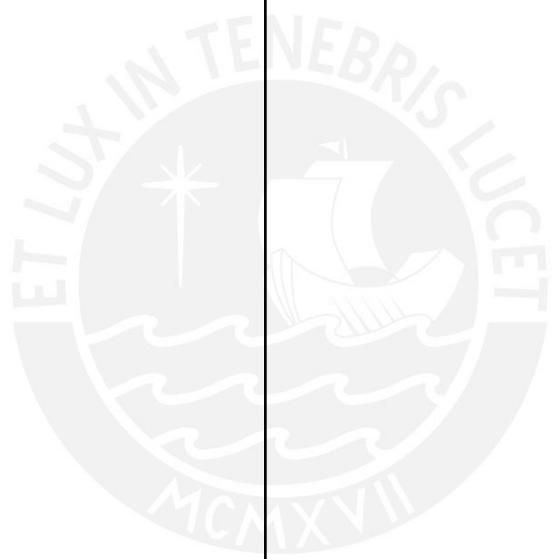
¿Cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia?

Objetivo general

Analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia

Objetivos específicos	Categorías de estudio	Subcategorías	Preguntas
<p>Describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño.</p>	<p>Construcción de las percepciones de los cuidadores</p>	<p>Estilo de crianza recibido</p>	<p>¿Qué valores cree que su familia le ha transmitido?</p>
		<p>¿Qué estilo de crianza cree que define las prácticas que sus padres/cuidadores utilizaron durante su niñez? ¿Por qué?</p>	
		<p>Estilo de crianza brindado</p>	<p>¿Qué estilo de crianza cree que caracteriza sus propias prácticas como cuidador? ¿Por qué?</p>
		<p>¿Qué consecuencias percibe en el desarrollo interpersonal del niño producto de su estilo de crianza?</p>	
	<p>Percepciones respecto a las habilidades interpersonales</p>	<p>Progresión de las habilidades sociales del niño</p>	<p>Primer bloque: Primeras habilidades sociales ¿Considera que el niño escucha activamente a los demás? ¿Puede el niño seguir un tema de conversación? ¿El niño plantea</p>

			<p>preguntas por sí mismo? ¿Considera usted que el niño maneja el lenguaje verbal en sus interacciones? ¿Puede el niño elaborar una presentación personal? ¿Puede el niño presentar a alguien más?</p> <p>Segundo bloque: Habilidades sociales avanzadas ¿El niño participa activamente cuando se le presenta la oportunidad? ¿Puede el niño seguir indicaciones? ¿Puede el niño brindar instrucciones? ¿El niño reconoce cuando hace algo que no está bien? ¿El niño utiliza la persuasión para conseguir lo que desea?</p> <p>Tercer bloque: Habilidades relacionadas a los sentimientos ¿Considera usted que el niño comprende sus propios sentimientos? ¿Considera usted que el niño comprende los sentimientos de los demás? ¿El niño expresa sus emociones con facilidad? ¿Considera usted que el niño mantiene una adecuada autoestima?</p> <p>Cuarto bloque: Habilidades alternativas a la agresión ¿El niño es capaz de controlar sus</p>
--	--	--	---



			<p>impulsos? ¿El niño defiende sus propios derechos? ¿El niño responde de forma asertiva ante bromas? ¿El niño evita problemas cuando se le presentan? ¿El niño utiliza la violencia para resolver conflictos?</p>
			<p>Quinto bloque: Habilidades para enfrentar el estrés ¿Percibe en el niño capacidad de superación personal? ¿Cómo responde el niño ante mensajes que contradicen sus deseos? ¿Cómo se comunica el niño durante un debate? ¿Cómo el niño enfrenta la presión de grupo?</p>
			<p>Sexto bloque: Habilidades de planificación ¿El niño es capaz de tomar decisiones por sí mismo? ¿El niño establece objetivos personales por sí mismo? ¿El niño resuelve problemas según su importancia? ¿El niño es capaz de concentrarse en una sola tarea?</p>
<p>Describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones.</p>	<p>Percepciones respecto a la regulación del comportamiento personal</p>	<p>Estrategias de regulación emocional empleadas por los cuidadores</p>	<p>¿Regula usted sus emociones? ¿Cómo?</p> <p>¿Nombra usted sus emociones?</p> <p>¿Comunica usted sus emociones oportunamente? Comparta una situación</p>

			¿Considera que es un modelo emocional para el niño? ¿Por qué?
			Como cuidador, ¿fomenta en el niño la autorregulación de sus emociones? ¿Cómo?

Formulario de google utilizado: <https://forms.gle/UCFf1xsgmg8GbxFs5>

ANEXO 3: VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

Ficha de evaluación del juez de la guía de entrevista semiestructurada a informantes

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada a informantes

Número de ítems	Coherencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Calidad del ítem	Comentarios y/o sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
Estilo de crianza recibido	1. ¿Qué valores cree que su familia le ha transmitido?	x		x		x		
	2. ¿Qué estilo de crianza cree que define las prácticas que sus padres/cuidadores utilizaron durante su niñez? ¿Por qué?	x		x		x		
Estilo de crianza brindado	3. ¿Qué estilo de crianza cree que caracteriza sus propias prácticas como cuidador? ¿Por qué?	x		x		x		

	4. ¿Qué consecuencias percibe en el desarrollo interpersonal del niño producto de su estilo de crianza?	x		x		x			
	5. ¿Cómo reacciona el niño ante estos patrones de crianza?	x		x		x			
Progresión de las habilidades sociales del niño	6. ¿Considera que el niño escucha activamente a los demás? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			Desde la 6 a la 26, debería solicitarse ejemplos de cada una de las respuestas o cómo evidencia cada una de las habilidades sociales presentadas. Las preguntas pueden responderse sólo con SÍ o NO
	7. ¿Puede el niño seguir un tema de conversación? Explique brevemente	x		x		x			
	8. ¿El niño plantea preguntas por sí mismo? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	9. ¿Considera usted que el niño maneja el lenguaje verbal en sus interacciones? ¿Por qué?	x		x		x			
	10. ¿Puede el niño elaborar una presentación personal? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	11. ¿Puede el niño presentar a alguien más? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	12. ¿El niño participa activamente cuando se le presenta la oportunidad? Brinde ejemplos al respecto	x		x		x			
	13. ¿Puede el niño seguir	x		x		x			

	indicaciones? ¿Cómo lo evidencia?								
	14. ¿Puede el niño brindar instrucciones? Ejemplifique	x		x		x			
	15. ¿El niño reconoce cuando hace algo que no está bien? Brinde ejemplos	x		x		x			
	16. ¿El niño utiliza la persuasión para conseguir lo que desea? Comente al respecto	x		x		x			
	17. ¿Considera usted que el niño comprende sus propios sentimientos? ¿Por qué?	x		x		x			
	18. ¿Considera usted que el niño comprende los sentimientos de los demás? ¿Por qué?	x		x		x			
	19. ¿El niño expresa sus emociones con facilidad? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	20. ¿Considera usted que el niño mantiene una adecuada autoestima? ¿Por qué?	x		x		x			
	21. ¿El niño es capaz de controlar sus impulsos? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	22. ¿El niño defiende sus propios derechos? Brinde ejemplos al respecto	x		x		x			

	23. ¿El niño responde de forma asertiva ante bromas? Explique brevemente	x		x		x			
	24. ¿El niño evita problemas cuando se le presentan? Ejemplifique	x		x		x			
	25. ¿El niño utiliza la violencia para resolver conflictos? ¿Cómo?	x		x		x			
	26. ¿Percibe en el niño capacidad de superación personal? ¿Cómo lo evidencia?	x		x		x			
	27. ¿Cómo responde el niño ante mensajes que contradicen sus deseos?	x		x		x			
	28. ¿Cómo se comunica el niño durante un debate?	x		x		x			
	29. ¿Cómo el niño enfrenta la presión de grupo?	x		x		x			
	30. ¿El niño es capaz de tomar decisiones por sí mismo?	x		x		x			
	31. ¿El niño establece objetivos personales por sí mismo?	x		x		x			
	32. ¿El niño resuelve problemas según su importancia?	x		x		x			
	33. ¿El niño es capaz de concentrarse en una sola tarea?	x		x		x			
Estrategias	34. ¿Regula usted sus emociones?	x		x		x			

de regulación emocional empleadas por los cuidadores	¿Cómo?								
	35. ¿Nombra usted sus emociones?	x		x		x			
	36. ¿Comunica usted sus emociones oportunamente? Comparta una situación	x		x		x			
	37. ¿Considera que es un modelo emocional para el niño? ¿Por qué?	x		x		x			
	38. Como cuidador, ¿fomenta en el niño la autorregulación de sus emociones? ¿Cómo?	x		x		x			

- (1) Coherencia. El ítem planteado presenta relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia: El ítem planteado es relevante, ya que responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad: El ítem se comprende con facilidad, dicho en otros términos, la redacción es adecuada.

Nombres y apellidos del juez: Alonso German Velasco Tapia

Formación académica: Pontificia Universidad Católica del Perú

Áreas de experiencia profesional: Evaluación educativa, formación magisterial, currículo y educación a distancia.

Años de experiencia profesional: 19 años

Cargo actual: Secretario académico de la facultad de educación PUCP y docente a tiempo completo en la misma institución, tanto del curso "Planificación de tutoría y la convivencia en la escuela" (pregrado) y "Seminario de Tesis 1" (posgrado)

ANEXO 4: CARTA DIRIGIDA AL EXPERTO EVALUADOR

Lima, 25 de abril del 2022

Mg. Alonso Velasco,

De nuestra mayor consideración:

Previo un atento saludo, solicitamos se sirva usted emitir su juicio de experto del instrumento que hemos elaborado para la investigación: “Percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal en niños del segundo ciclo de nivel inicial durante la pandemia”.

Conocemos su amplia experiencia y especialización en relación a los procesos cognitivos que ocurren dentro del cerebro durante el uso de la inteligencia interpersonal y su aporte será de mucho valor para este trabajo.

La investigación es un estudio en diferentes hogares dado el trabajo actual de la investigadora como docente particular. La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones de los cuidadores de niños del segundo ciclo del nivel inicial respecto al desarrollo de la inteligencia interpersonal durante la pandemia.

Los objetivos son describir las percepciones de los cuidadores sobre las habilidades interpersonales que caracterizan al niño y describir las percepciones de los cuidadores sobre la manera en la que el niño regula su comportamiento personal durante sus interacciones.

Para el recojo de la información hemos elegido la técnica de la entrevista semiestructurada y el instrumento es la guía de entrevista semiestructurada, precisamente. Dicho instrumento cuenta con preguntas que se aplicaran para analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia.

Quedo a la espera de su confirmación para poder enviarle el instrumento y la ficha de validación para que usted tenga la gentileza de evaluar y emitir sus recomendaciones como experta/o.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Milena Arce Vargas

Estudiante de la carrera de Educación Inicial

ANEXO 5: CODIFICACIÓN PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Informantes	Codificación	Sexo	Nivel de estudios	Total de niños a su cargo
Mamá niña de 5 años	F1M	F	Universitaria completa	1
Mamá niño de 4 años	F2M	F	Universitaria completa	1
Papá niño de 4 años	F2P	M	Universitaria completa	1
Tío niña de 4 años	F3P	M	Universitaria completa	2
Hermano niña de 4 años	F3H	M	Educación secundaria	0

ANEXO 6: MATRIZ DE ANÁLISIS

Subcategorías	Palabras claves	Conceptualización	F2P	F2M	F1M	F3P	F3H
Estilo de crianza recibido	Valores	<p>La familia es la primera escuela de alfabetización emocional del niño en la cual se transmiten valores de acuerdo a un estilo de crianza específico. (González, 2014 y Ferrando y Sainz, 2015).</p> <p>Los estilos de crianza pueden ser: autoritario, democrático, permisivo, negligente o mixto. (Ramírez et al. 2015 y Flores, 2018).</p>					
	Estilo de crianza empleado en su infancia	<p>Estilo de crianza autoritario: Altas exigencias, nula comunicación emocional.</p> <p>Estilo de crianza democrático: acuerdos niño-adulto significativo, diálogo asertivo y límites pertinentes</p> <p>Estilo de crianza permisivo: elevados niveles de afecto, no conocimiento de las consecuencias de sus acciones</p> <p>Estilo de crianza negligente: bajos niveles de afecto, límites</p>					

		<p>insuficientes y exceso de responsabilidades</p> <p>Estilo de crianza mixto: combinación de distintos estilos de crianza, generando confusión, inseguridad, inestabilidad o rebeldía (Ramírez et al. 2015 y Flores, 2018).</p>					
Estilo de crianza brindado	Prácticas como cuidador	El cuidador puede replicar patrones de crianza o modificarlos: un niño sometido a una crianza autoritaria puede reproducir dicho modelo correctivo al crecer, o teniendo como base su experiencia personal, buscar un estilo más saludable (Céspedes, 2009 como se citó en Flores, 2018).					
	Consecuencias en desarrollo interpersonal del niño	El estilo de crianza impacta el desarrollo integral del niño y puede influir en su comportamiento a largo plazo, incluso hasta la adultez (Flores, 2018).					
	Reacción del niño						
Progresión de las habilidades sociales del niño	Primeras habilidades sociales	Escucha activa, seguir el tema de una conversación, plantear preguntas, manejo del lenguaje verbal, elaboración de una presentación personal o de terceros (Flores, 2018).					
	Habilidades sociales avanzadas	Participación activa, dar y seguir instrucciones, reconocimiento de actos personales negativos y capacidad de persuasión (Flores, 2018).					
	Habilidades relacionadas a los sentimientos	Comprender los propios sentimientos y de los demás, expresión de emociones y adecuada autoestima (Flores, 2018).					
	Habilidades alternativas a la agresión	Autocontrol, defensa de los propios derechos, responder de forma asertiva ante bromas. evitar tanto los problemas como el uso de la violencia para resolver conflictos (Flores, 2018).					
	Habilidades para	Capacidad de superación personal, respuesta asertiva ante					

	enfrentar el estrés	mensajes contradictorios, comunicación adecuada durante debates y enfrentarse a la presión de grupo (Flores, 2018).					
	Habilidades de planificación	Toma de decisiones, establecimiento de objetivos, resolución de problemas según su importancia y concentración en una tarea a la vez (Flores, 2018).					
Estrategias de regulación emocional empleadas por los cuidadores	Regulación de emociones	Cuando los cuidadores practican la autorregulación, son capaces de manejar el estrés en los niños y conseguir que ellos también desarrollen estas habilidades. Un alto nivel de inteligencia emocional (I.E.) en los cuidadores, le otorga claridad emocional a los niños (Ramírez et al., 2015).					
	Nombrar emociones	Al emplear la educación emocional como estrategia parental, los cuidadores verbalizan lo que sienten actuando como modelos actitudinales (Gutiérrez, 2021).					
	Comunicación oportuna de emociones	Todo tipo de emociones son comunicadas, incluso aquellas consideradas no deseadas ya que simbolizan un espacio de aprendizaje y forman parte del proceso de reflexión que se desea fomentar (Gutiérrez, 2021).					
	Cuidador como modelo emocional	En el contexto pandémico, sobre todo, el comportamiento que caracteriza al cuidador, influye en la manera en la que el infante alcanza la autorregulación (Cifuentes, 2020).					
	Estrategias para fomentar la autorregulación de emociones	Las estrategias que los niños perciban en sus cuidadores favorecen su desarrollo integral y previenen problemas de adaptación social. Los cuidadores, como se aprecia, sirven de modelo emocional para los infantes (Flores, 2018).					

ANEXO 7: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES

Lima, X de X del 2022

***Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación***

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPANTE¹

Estimada madre de familia, el propósito del presente protocolo es brindarle, como participante, una explicación más detallada sobre la investigación que se llevará a cabo con fines académicos.

Esta investigación está dirigida por Milena Arce Vargas (código pucp 20162085) y actual estudiante de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cuyo objetivo es analizar las percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal del niño durante la pandemia.

Si usted está de acuerdo con participar en el presente estudio, se le solicita asistir a una entrevista de 1 hora pedagógica (45 minutos aproximadamente) para responder preguntas que ayudarán a que la investigadora pueda recabar información. Esta entrevista será grabada con la intención de que la investigadora pueda transcribir todas las ideas que usted haya expresado como informante. Cabe recalcar que, su participación es voluntaria y que toda información recogida será confidencial y utilizada exclusivamente para fines académicos de este trabajo de investigación.

Asimismo, es importante dar a conocer que toda la información recogida en la entrevista, al ser exclusivamente confidencial, será codificada. Dada la naturaleza, si la investigación requiere su identificación, sólo será posible siempre y cuando usted esté de acuerdo y dé su autorización para que se pueda proceder de esa manera.

Si tiene alguna pregunta o duda con respecto al desarrollo del presente estudio, usted tiene todo el derecho de darlas a conocer a la investigadora para que ella pueda absolverlas de manera inmediata, pensando en su tranquilidad e inspirándole confianza. Además, si se sintiera incómoda ante alguna de las preguntas, siéntase en la libertad de finalizar su participación, de abstenerse de responder y/o ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación.

De antemano, muchas gracias por su disposición y participación.

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA PARTICIPANTE

Yo, (Nombre de la informante) doy mi consentimiento para participar en la presente investigación a cargo de la estudiante Milena Arce Vargas y tengo el conocimiento de que mi participación es enteramente voluntaria y mi información es confidencial.

Cabe mencionar que, he recibido información de manera verbal sobre el estudio "Percepciones de los cuidadores sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal en niños del segundo ciclo de nivel inicial durante la pandemia" y he leído la información escrita, teniendo la oportunidad y libertad de hacer preguntas al respecto.

Al firmar este protocolo de consentimiento informado estoy aceptando que toda información recabada por la investigadora por parte de mi persona pueda ser usada sólo para fines académicos, según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Asimismo, tengo el conocimiento que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento que lo considere pertinente, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento informado hacia mi persona y que puedo pedir información sobre los resultados del presente estudio cuando este haya concluido. Para ello, puedo comunicarme con la investigadora Milena Arce Vargas al correo milena.arcevargas@gmail.com

*Participante: Nombre de informante
xx/xx/2022*

*Investigadora: Milena Arce
xx/xx/2022*