



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en
estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Educación

AUTOR:

Limaco Basurto, Jose Carlos (orcid.org/0000-0001-5172-3098)

ASESORES:

Dr. Padilla Caballero, Jesús Emilio Agustín (orcid.org/0000-0002-9756-8772)

Dr. Bellido García, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2024

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi hijo Aníbal, mi fuente inagotable de inspiración y el motivo por el cual este logro se convierte en un legado de gran significado; A mi querida madre, la raíz de mi persistencia y la esencia de mis triunfos. A mis hermanos y tíos paternos, que a pesar de la distancia siempre me brindaron su apoyo tanto en mis éxitos como en mis fracasos. Al gremio CRC de TMW, en especial a Sorens, Ginosuper, Horak y Rill, quienes me enseñaron que la amistad trasciende fronteras geográficas y culturales. A los lobatos del GS 441, con quienes cada encuentro estaba lleno de alegría, fortaleza y compañerismo. Y a mis estudiantes del instituto, particularmente Angelo, Cinthia, Katherine, Najelli, Gladys, Andrea, Ashley, Sheila, Xiomara, Flor, Sandy... Que este logro sea una luz inspiradora recordándonos que el conocimiento es un viaje que se comparte en comunidad y que cada paso deja una huella imborrable en el sendero de la vida. Con profunda gratitud y cariño.

Carlos

Agradecimientos

Me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a mis asesores, el Dr. Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero y el Dr. Roberto Santiago Bellido García, por su invaluable orientación y apoyo durante la realización de esta investigación. Sus consejos y guía han sido fundamentales para llevar a cabo este trabajo. Asimismo, quiero dar las gracias a los participantes del estudio: Javier, María, Vanessa, y Katherine, por su tiempo y por compartir sus experiencias y perspectivas, las cuales han sido esenciales para enriquecer los resultados de esta investigación. Sin su contribución, este proyecto no hubiera sido posible.

Nuevamente, muchas gracias a todos.

Índice de Contenidos

	Pg.
Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice de Contenidos	iii
Índice de Tablas	v
Índice de Gráficos y Figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I Introducción	1
II Marco Teórico	4
III Metodología	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.	15
3.3. Escenario de estudio	15
3.4. Participantes	16
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	17
3.6. Procedimientos	19
3.7. Rigor científico	20
3.8. Método de análisis de la información	21
3.9. Aspectos éticos	22
IV Resultados y Discusión	23
V Conclusiones	45
VI Recomendaciones	48
Referencias	50
Anexos	

Índice de Tablas

	Pg.
Tabla 1: Matriz de categorización apriorística	15

Índice de Gráficos y Figuras

	Pg.
Figura 1: Nube de palabras sobre aprendizaje	24
Figura 2: Mapa mental sobre aprendizaje	25
Figura 3: Nube de palabras sobre socio-afectividad	26
Figura 4: Mapa mental sobre socio-afectividad	28
Figura 5: Nube de palabras sobre construcción cognitiva	29
Figura 6: Mapa mental sobre construcción cognitiva	31
Figura 7: Nube de palabras sobre construcción empírica	32
Figura 8: Mapa mental sobre construcción empírica	33
Figura 9: Nube de palabras sobre construcción social	34
Figura 10: Mapa mental sobre construcción social	36
Figura 11: Nube de palabras sobre construcción individual	37
Figura 12: Mapa mental sobre construcción individual	38
Figura 13: Nube de palabras sobre Aprendizajes educativos	40
Figura 14: Mapa mental sobre Aprendizajes educativos	41
Figura 15: Nube de palabras sobre Competencias educativas	43
Figura 16: Mapa mental sobre Competencias educativas	44

Resumen

La presente investigación "Construcción de aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas 2023" se centra en analizar cómo las medidas tomadas durante la pandemia de COVID-19 han impactado en el desarrollo de habilidades socioafectivas de estudiantes. Específicamente, la investigación busca interpretar cómo se han construido estos aprendizajes en dichos estudiantes considerando el contexto pospandemia actual. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico en el que se realizaron entrevistas a expertos en educación de distintos niveles. Los resultados obtenidos evidencian que la pandemia trajo consigo la imperiosa necesidad de adaptarse a modelos híbridos de enseñanza-aprendizaje, con importantes consecuencias a nivel socioafectivo en los estudiantes. Asimismo, reveló la existencia de visiones encontradas entre aquellos a favor de la autogestión estudiantil y otros que aún defienden prácticas educativas tradicionales. En conclusión, los hallazgos apuntan a la necesidad de implementar cambios integrales en las metodologías educativas pospandemia, de modo que se puedan formar estudiantes competentes tanto en lo académico como en lo socioafectivo. En tal sentido, se recomienda aplicar modelos híbridos que respondan a necesidades diferenciadas, desarrollar habilidades blandas y pensamiento crítico en los estudiantes e impulsar investigaciones sobre el impacto integral de la pandemia en los procesos formativos.

Palabras clave: Pandemia de COVID-19, aprendizaje socioemocional, enseñanza diferenciada, aprendizaje híbrido, habilidades de pensamiento crítico.

Abstract

The present research "Construction of post-pandemic socio-emotional learning in students with differentiated educational capacities 2023" focuses on analyzing how the measures taken during the COVID-19 pandemic have impacted the development of socio-emotional skills in students. Specifically, the research seeks to interpret how these learnings have been constructed in said students considering the current post-pandemic context. Methodologically, it is a qualitative study with a phenomenological approach in which interviews were conducted with education experts from different levels. The results obtained show that the pandemic brought with it the pressing need to adapt to hybrid teaching-learning models, with significant consequences at the socio-emotional level in students. It also revealed the existence of conflicting visions between those in favor of student self-management and others who still defend traditional educational practices. In conclusion, the findings point to the need to implement comprehensive changes in post-pandemic educational methodologies, in order to train students who are competent both academically and socio-emotionally. In this sense, it is recommended to apply hybrid models that respond to differentiated needs, develop soft skills and critical thinking in students, and promote research on the integral impact of the pandemic on training processes.

Keywords: COVID-19 Pandemic , socio-emotional learning, differentiated instruction, hybrid learning , critical thinking skills.

I Introducción

La construcción del aprendizaje socioafectivo (ASa) tras la pandemia presentó una realidad desafiante, las instituciones educativas se centraron principalmente en transmitir conocimiento y cultivar las habilidades instrumentales, descuidando el cultivo de las competencias socioafectivas. Actualmente, lograr un ASa requiere cambios de prácticas educativas que prioricen el desarrollo de competencias socioemocionales articuladas con el conocimiento y habilidades instrumentales. Según manifestó Dévora Kestel, directora del Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la Organización Mundial de la Salud - OMS (Kestel, 2022), las políticas asumidas en pandemia generaron grandes cambios a nivel personal, social, laboral, como consecuencia aumentaron un 27% los casos de ansiedad y depresión, muchos de ellos no recibieron tratamiento oportuno. En algunos países el nivel de desatención llega al 90%, el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2022), donde se expuso que, la discriminación hacia los infantes se manifiesta; a pesar de que, existen derechos establecidos, como la protección de los niños, no se cumplen, más aun en poblaciones minoritarias, las exclusiones pueden ser étnicas, sociales, religiosas, etc. Se estimo que 25% de la población mundial sufre diversas formas de trastorno de salud mental debido a bajos recursos económicos, falta de acceso a salud, estigmatización social entre otros. Estos eventos corresponden a una manifestación de la falta de la enseñanza sobre gestiones de las emociones. A nivel nacional, el informe anual de enfermedades del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2023) mostró un incremento significativo de violencia intrafamiliar en grupos nativos, y mestizos, problemas de consumo de alcohol y sustancias tóxicas en jóvenes de la costa, e incremento de la deserción escolar en niños de inicial y primaria. Esta problemática se atribuyó al estrés ocasionado por las medidas restrictivas adoptadas en pandemia; sin embargo, la violencia dentro del hogar, y la falta de habilidades socioemocionales dentro de nuestro país es un tema manifiesto, y la pandemia reveló esa realidad. Los estudiantes menos afectados provinieron de hogares cuyos padres tuvieron estudios superiores, o de hogares constituidos. Cabe resaltar que, la mayor deserción escolar se ubicó en zonas marginales de la capital, pero no así en poblaciones y comunidades de la selva; Reátegui (2022) lo señaló como un problema arraigado en la sociedad.

A nivel regional, los problemas de acoso escolar se manifestaron de forma significativa, denuncias en plataformas virtuales del Ministerio de Educación – MINEDU como el

sistema de seguridad contra la violencia educativa - SiSeVe (2023) permiten observar casos de discriminación entre estudiantes, las mujeres son más afectadas en la mayoría de casos. Además, se ha detectado que 44% de las denuncias son contra el personal administrativo y docente de las instituciones educativas. Un factor que genera esta problemática estaría en la deficiencia de aptitudes sociales. En este sentido, el MINEDU, Ministerio de Salud – MINSA, Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y UNICEF implementaron dos planes de intervención psicológica una denominada Experiencia de Vida (SEV) en 4 departamentos Huancavelica, Loreto, Ucayali y Lima Norte y otro denominado +Diversidad, debido al alto índice de migrantes y refugiados exclusivamente en el distrito de San Martín de Porres, que presenta alto índice de deserción y peligro de abandono escolar (Sanz Gutiérrez, 2023). Sin embargo, estos esfuerzos resultan insuficientes para tener buenos resultados dado el poco despliegue de psicólogos ofrecidos por el gobierno (diario El Peruano, 2023).

Desde esa realidad problemática el presente trabajo se justifica desde diversos puntos de vista, de manera filosófica, en la necesidad de adaptarse al cambiante panorama educativo y garantizar que los estudiantes estén equipados con las habilidades necesarias para prosperar en una sociedad posterior a la pandemia. Mediante la integración del bienestar emocional y el crecimiento personal en el ámbito de la educación, el ASa en la era posterior a la pandemia tiene el potencial de ofrecer a los estudiantes un encuentro de aprendizaje más completo y profundo. En términos de ontología, nuestro estudio reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales para fomentar el desarrollo holístico de los estudiantes, así como la necesidad de hacer frente a las limitaciones de las metodologías educativas convencionales. Desde el punto de vista social es necesario abordar las debilidades expuestas por la pandemia y contribuir al desarrollo holístico de nuestros estudiantes, ya que implementa actividades para su desarrollo y fortalecer las habilidades socioafectivas en los estudiantes; y eso, beneficia su estado mental, permitiéndoles gestionar sus emociones y reacciones frente a las diversas interacciones que se dan en su entorno. Desde el punto de vista epistemológico se fundamenta en la necesidad de comprender cómo la pandemia ha impactado en la educación, el aprendizaje, y las dimensiones socioafectivas de los estudiantes, desde una perspectiva constructivista y de aprendizaje social.

El propósito del presente estudio fue investigar y comprender cómo la pandemia y las medidas tomadas durante este período han afectado a los estudiantes con necesidades

educativas especiales o capacidades educativas diferenciadas en términos de sus habilidades socioafectivas. Por tanto, se planteó como problema ¿cómo se han construido los aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas? Y como objetivo general interpretar la construcción de estos aprendizajes; así también, como específicos; conceptualizar la terminología, comprender los diferentes tipos de ASa y relacionar las diferentes competencias con la construcción de los ASa en el período posterior a la pandemia

II Marco Teórico

En el *contexto internacional*, se tuvo referencia a Al-Gouhari et al., (2023) quienes se centraron en examinar la correlación entre los resultados de la formación afectiva y la formación académica de los estudiantes matriculados en universidades privadas de Kuwait tras la aparición de la pandemia. El estudio se centró particularmente en explorar el impacto moderador de las características sociodemográficas. Los investigadores emplearon nueve constructos con los que evaluaron la relación antes mencionada, incluidos la utilidad percibida, la facilidad de uso, el control del comportamiento percibido, la eficacia general del aprendizaje, el intercambio y el aumento del conocimiento, la mejora de las habilidades de estudio, la sensación de progreso, la satisfacción y el rendimiento académico. La información se procesó mediante la utilización del modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM). La conclusión indicó influencia positiva de los resultados del aprendizaje afectivo sobre el desempeño académico de los estudiantes. Además, se descubrió que la edad, el nivel educativo y el sexo desempeñaron un papel moderador en la asociación entre los resultados del aprendizaje afectivo y el rendimiento académico. De manera similar, Castellanos-Páez et al., (2022) proporcionaron un marco integral sobre el desempeño académico de los estudiantes desde la perspectiva de la psicología educativa. Los autores presentaron reflexiones y sugerencias perspicaces para adaptar las prácticas educativas a la luz de la transición hacia la enseñanza presencial. El artículo profundizó en las consecuencias adversas observadas en el desarrollo cognitivo, ya que América Latina ha experimentado una disminución sustancial en esta área. Además, las funciones ejecutivas, el rendimiento en el lenguaje y las matemáticas, así como el bienestar mental de los estudiantes, se vieron afectados negativamente durante la pandemia. El estudio también examinó la interacción entre los contextos educativos, el aprendizaje y el acceso a la tecnología, y destaca la falta de recursos tecnológicos entre muchos estudiantes. Además, el artículo analizó la necesidad de formación docente en asuntos relacionados con la tecnología y describe los desafíos a los que debe enfrentarse el campo de la educación tanto durante como después de la pandemia. En conclusión, el artículo subrayó las consecuencias perjudiciales de la pandemia en el aprendizaje, ofreció recomendaciones para adaptar la educación para volver a la enseñanza presencial y aclaró las dificultades en el ámbito educativo.

La *investigación realizada en Perú* permitió destacar el trabajo de Anaya Figueroa et al., (2021) donde se observó que la pandemia ha intensificado las disparidades entre los

estudiantes que residen en áreas rurales y urbanas. Las regiones urbanas poseen la infraestructura necesaria para fomentar el desarrollo de las competencias digitales desde una edad temprana. Por el contrario, las inversiones del gobierno en las áreas rurales priorizan la provisión de infraestructura fundamental para la educación tradicional, con una atención limitada a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Durante la pandemia, la educación virtual se convirtió en el estándar predominante. Sin embargo, en las zonas rurales, la ausencia de una infraestructura digital adecuada hizo necesaria la utilización de plataformas de medios convencionales, como la radio y la televisión, para el aprendizaje a distancia. Esta circunstancia exacerbó aún más las desigualdades preexistentes, ya que la minoría de los hogares rurales tenían acceso a computadoras y conectividad a Internet en sus residencias. La escasez de políticas integrales de inclusión digital, junto con la presencia de una brecha digital, repercutieron negativamente en la continuidad de la educación y provocaron un aumento de las tasas de abandono escolar, lo que, en última instancia, tuvo graves consecuencias a lo largo de la vida de los estudiantes. En esencia, este estudio subrayó la necesidad apremiante de aliviar las disparidades digitales en las escuelas rurales peruanas, ya que es imperativo garantizar la igualdad de oportunidades educativas y superar siglos de marginación y abandono. El estudio analizó los factores que contribuyeron a la exacerbación de las disparidades en el acceso a la tecnología digital en las escuelas rurales de Perú en medio de la pandemia de la COVID-19. Además, abordó cuestiones relacionadas con la educación básica en las zonas rurales, tanto antes como durante la pandemia. La naturaleza cualitativa y descriptiva del estudio permitió realizar comparaciones entre áreas urbanas y rurales, con especial énfasis en la zona andina del Perú. Se logró identificar numerosos factores que contribuyen a agravar estas brechas digitales, incluidos los problemas de conectividad, la escasez de dispositivos, la limitada familiaridad tecnológica y las deficiencias en la formación de los profesores. Se concluyó sobre la importancia de mejorar tanto la conectividad como la preparación del docente como estrategias esenciales para la utilización eficaz de las tecnologías de la comunicación y la información en el proceso de aprendizaje, así como para fomentar el diálogo intercultural.

En ese orden de ideas, se pudo afirmar que la exploración del aprendizaje socioafectivo pospandémico en estudiantes con diversas capacidades educativas es un tema poco estudiado en nuestro país. Sin embargo, se ha abordado ampliamente en numerosos artículos de diferentes regiones internacionales. Estos estudios subrayaron el impacto de la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes y enfatizan la necesidad de

centrarse en las habilidades socioafectivas en el contexto pospandémico. Además, los artículos destacaron la importancia de considerar el género y el nivel educativo como factores moderadores para comprender las variaciones en los resultados del aprendizaje afectivo. También discutieron los retos que enfrentan las instituciones educativas en cultivar las competencias socioafectivas y proponen estrategias innovadoras para abordar estos desafíos. Además, los documentos llaman la atención sobre la pérdida de aprendizaje que sufren los estudiantes durante la pandemia y subrayan la necesidad de realizar esfuerzos de colaboración de todos los interesados para mejorar la calidad del aprendizaje. En general, los artículos subrayan la importancia de promover el aprendizaje socioafectivo posterior a la pandemia en estudiantes con diversas capacidades educativas.

El presente estudio adoptó *la teoría del aprendizaje social* como marco conceptual, esta teoría de enfoque no coercitivo se basa principalmente en dos aspectos primordiales el primero es la satisfacción de una necesidad ambiental y la segunda el apoyo a los alumnos con conductas problemáticas, basado en la premisa que estos estudiantes presentan ese comportamiento debido a la exclusión social que cargan (Uguana, 2021). Fue introducida por Julian B. Rotter en 1945, y se basa en la idea de que las conductas de un individuo y su entorno se influyen mutuamente, y que las expectativas y recompensas desempeñan un papel importante en la formación de conductas ya que estaban ligadas a las teorías del comportamiento de Pavlov. Esta teoría ha tenido un impacto significativo en la educación y en la comprensión de las interacciones humanas. Mas adelante esa idea es adoptada por Albert Bandura que es uno de los primeros en mezclar la teoría del conductismo con la teoría de la psicología Gestal alemana (Pelfrey et al., 2022) desarrollada posteriormente por Akers en la década de 1970. Con el tiempo, la teoría ha evolucionado hasta abarcar aspectos cognitivos, que Piaget y Vigotsky expusieron con más detalle (Ormond, 2010).

Actualmente, se conoce como teoría cognitiva social y se basa en la percepción de que los seres humanos son seres sociales y, en consecuencia, aprenden a través de la imitación y se ven reforzados por los estímulos sociales (Ormond, 2010). Sin embargo, esta teoría sigue evolucionando, y teorías más recientes como la «Teoría cognitivo-afectivo-social del aprendizaje en entornos digitales (CASTLE)» propuesta por (Schneider et al., 2022) afirman que la socialización a través de las redes sociales también influye en el aprendizaje cuando el confinamiento obligó a la mayoría a socializar y estudiar en

entornos digitales, y estas se pueden aprovechar (Santoveña-Casal y Bernal-Bravo, 2019).

El enfoque principal de la teoría paradigmática adoptada del presente estudio gira en torno a la necesidad de cultivar prácticas educativas que prioricen el aspecto socioafectivo en el proceso de formación posterior a la pandemia. Esto se debe a la deficiencia que ha surgido en el ámbito académico, particularmente en el ámbito social y emocional, (Machuca-Fernández et al., 2022) (Rosales-Marquez et al., 2023). Además, nuestro estudio otorga importancia a la necesidad de reconsiderar los enfoques del diseño para que se pueda integrar la enseñanza tradicional y digital para enfrentar los desafíos que plantea la educación actual. Esto es consecuencia de la infiltración de la virtualidad en nuestro entorno, que ya ha provocado cambios significativos en los modelos educativos (Bakhisheva et al., 2022). Establecer el aprendizaje socioafectivo en estudiantes con capacidades educativas diversas en la era posterior a la pandemia requiere la implementación de un liderazgo culturalmente receptivo. Además, los estudiantes se han vuelto más independientes en su aprendizaje y se han encontrado con situaciones de separación (Anjarwati et al., 2023). Este enfoque se centra en abordar los efectos adversos de la COVID-19 en los estudiantes y en ampliar el desarrollo profesional de los líderes escolares en puestos de liderazgo sensibles a las diferencias culturales (Littles, 2023). Al incorporar estos enfoques, las instituciones educativas pueden crear un entorno que fomente el aprendizaje socioafectivo de los estudiantes con diferentes capacidades educativas en el panorama posterior a la pandemia.

Como *teoría general se adoptó la Teoría de la Resiliencia* porque nos sirve para entender como los estudiantes con capacidades educativas diferenciadas desarrollan la capacidad de adaptarse y superar desafíos en el contexto pospandemia (Araya et al., 2022). La teoría de la resiliencia se refiere a la capacidad de individuos y familias para enfrentar y superar adversidades, ya sea a través del uso de herramientas de afrontamiento como los videojuegos o mediante el apoyo de la red social. En ambas situaciones, la resiliencia se manifestó como la habilidad de adaptarse y sobrellevar desafíos, destacando la importancia de factores tanto internos como externos en el proceso de superar situaciones estresantes. Esta teoría demuestra que la resiliencia es una capacidad multifacética que puede desarrollarse y fortalecerse en diversos contextos, incluyendo aquellos que involucran a familias enfrentando una pandemia y a adultos con discapacidad intelectual lidiando con adversidades (Scheffers et al., 2022) (Pearce et al., 2022). Como *teoría específica se adoptó la Teoría de la Educación Inclusiva* Esta teoría

se centra en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos educativos regulares y podría ser relevante para estudiantes con capacidades educativas diferenciadas. La "Ecología de la Educación Inclusiva" es un concepto que aborda la inclusión de manera holística, reconociendo la diversidad multidimensional de los estudiantes, la importancia de las redes de apoyo, la adaptación de ambientes y recursos, la flexibilidad en las prácticas pedagógicas y la necesidad de un cambio cultural y liderazgo en el entorno educativo. En esta perspectiva, la inclusión no se limita a la presencia en el aula, sino que considera un ecosistema educativo interconectado donde múltiples factores influyen en el éxito de cada estudiante, promoviendo una educación que sea verdaderamente inclusiva y equitativa (Rapp y Corral-Granados, 2021). Sin embargo, estas no se podrán dar si no hay un cambio de actitud en las políticas educativas y en nuestros docentes (Marchesi y Hernández, 2019)

El *concepto de aprendizaje* se refiere al proceso de adquisición de habilidades o conocimientos a través del estudio, la experiencia o la instrucción. Implica la participación activa de las personas en su propio desarrollo académico y la interacción entre los estudiantes, sus experiencias previas, las personas con mayor experiencia y el entorno que los rodea (Vargas-Hernández et al., 2023) (Polman et al., 2021). Diversas tradiciones teóricas han abordado los procesos relacionados con el aprendizaje, y las teorías conductuales y cognitivistas se han integrado en teorías más contemporáneas, como el constructivismo social (Grevtsev, 2023) e incluso se postula que el uso adecuado de la cultura popular favorece en el aprendizaje crítico y fomenta la curiosidad crítica (Jubas, 2023). El aprendizaje significativo se produce cuando se produce una transformación y los nuevos conocimientos se asimilan a los conceptos y proposiciones existentes, lo que resulta en la modificación tanto de las estructuras de conocimiento preexistentes como del material recién adquirido (Otero-Potosi et al., 2023). El aprendizaje conceptual implica establecer conexiones entre los datos semánticos y lingüísticos, se han desarrollado sistemas para imitar las capacidades de aprendizaje de los bebés humanos, logrando altas tasas de reconocimiento de conceptos. Por ello, se ha construido un modelo de red abierta basado en las características de estabilidad de los conceptos, lo que permite el aprendizaje de conceptos a partir de un número limitado de muestras y facilita el aprendizaje continuo (Zeithamova et al., 2019).

La socio-afectividad se refiere a la convergencia de factores sociales y encuentros afectivos. Abarca la manera en que el contexto social y las relaciones ejercen influencia sobre los sentimientos las emociones y los estados de ánimo (Román Pérez y Bahamón

Muñetón, 2023). La noción de socio-afectividad reconoce que las interacciones y los entornos sociales pueden moldear el marco psicológico de un individuo e influir en su encuentro subjetivo. Además, subrayó la importancia de la capacidad social, que se refiere a las oportunidades y limitaciones para la comprensión social que busca predominantemente la esfera afectiva (Rey, 1999). La manifestación de la socio-afectividad es observable en varios ámbitos, como la interpretación, donde elementos psicoafectivos como la ansiedad, la motivación y el estrés pueden afectar el desempeño del intérprete (Luo y Gui, 2022). Además, los artefactos socioafectivos, como las gafas de sol, pueden funcionar como barreras sociales, dificultando las expresiones emocionales espontáneas e influyendo en los procesos sociales centrados en el contacto visual y el discernimiento de la dirección de la mirada (Viola, 2022). En general, la socioafectividad destaca la interacción entre las dimensiones social y afectiva a la hora de dar forma a las experiencias e interacciones humanas (Ledesma-Pérez et al., 2023). *El concepto de construcción cognitiva* se refiere a los procesos cognitivos involucrados en la formación del conocimiento y la comprensión. Abarca la naturaleza sistemática de las capacidades cognitivas, como la implicación de ciertas habilidades cognitivas en función de otras, y la preferencia por los mapeos analógicos basados en relaciones interconectadas (Akinlotan, 2023). Estas capacidades cognitivas sistemáticas y la capacidad de analogía se consideran componentes fundamentales de la arquitectura cognitiva humana (Phillips, 2014). Además, la construcción cognitiva implica el proceso de abstracción, particularmente la abstracción estructural, que a menudo se pasa por alto, pero desempeña un papel fundamental en la creación de conceptos matemáticos (Scheiner y Pinto, 2014).

La construcción empírica del conocimiento se refiere al proceso de generación de conocimiento a través de la observación, la experimentación y el análisis de datos. Abarca la recopilación de información, su análisis y su utilización para lograr una comprensión más profunda de un tema o fenómeno específico. Este proceso es crucial para el avance y el progreso de las organizaciones, como las empresas de construcción, ya que ayuda a mejorar sus prácticas y aumentar su eficacia (Dang y Le-Hoai, 2019). En el ámbito de la educación científica, plataformas como YouTube pueden ofrecer oportunidades para la formación de conocimientos mediante el debate y la deliberación, lo que conduce a un aprendizaje más profundo (Dubovi y Tabak, 2020). La argumentación también desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento, especialmente en los entornos de aprendizaje colaborativo con soporte informático, donde puede facilitar el desarrollo de

conocimientos específicos o generales (Kimmerle et al., 2021). En consecuencia, se hace hincapié en la dimensión social del conocimiento, considerándolo socialmente relevante, objetivado y con un significado distribuido (Jacobi, 2011).

El concepto de construcción social se refiere a la noción de que los fenómenos sociales, incluidos el conocimiento, la realidad y las identidades, no son inherentes u objetivos, sino que están moldeados y formados por interacciones interpersonales y contextos culturales (Ceva y Bagnoli, 2023). Este concepto tiene una importancia significativa en la sociología contemporánea y se ha explorado en diversas disciplinas, como el estudio de la vida cotidiana y el análisis textual (Liebrucks, 2001). La teoría de la construcción social examina cómo la realidad humana es influenciada y entendida a través de normas culturales y sociales. Explora la construcción de universos de significado simbólicos y cognitivos compartidos, así como la distribución social y el control de la construcción de la realidad. La teoría desafía las variables dicotómicas y los esencialismos al enfatizar la importancia del contexto, deconstruir la identidad y comprender las intersecciones de características sociales como la raza y la clase (Srivastava, 2020). También, se observa, como el desarrollo de las habilidades vocacionales, por ejemplo, está influenciado por estructuras de poder y procesos sociales preexistentes (Rigby y Sanchis, 2005).

El concepto educativo de *construcción individual* abarca la idea del aprendizaje personalizado y autodirigido, en el que los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento y comprensión. Este concepto subraya la importancia de que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y participen activamente en actividades prácticas que tienen un significado personal. Abarca la creación de un entorno de aprendizaje que permita la adaptabilidad y entornos de aprendizaje alternativos, como el programa de opciones de aprendizaje flexibles (FLO), que proporciona un espacio seguro e inclusivo para que los jóvenes adquieran conocimientos (Dunk-West et al., 2023). Este concepto también reconoce las ventajas de incorporar tecnología, como la tecnología web y los robots inteligentes, para mejorar las experiencias de aprendizaje individualizadas y maximizar el potencial de los estudiantes. Al adoptar este concepto, la educación puede satisfacer mejor las diversas necesidades de los estudiantes y fomentar su participación activa y su desarrollo personal. Por último, el concepto de «individualización del aprendizaje» debe sustituirse por el de «aprendizaje individual» (Karpenko et al., 2019).

El *aprendizaje autónomo* es un concepto que denota la formación de los estudiantes para que se hagan cargo de su propio proceso de aprendizaje y se conviertan en aprendices

de por vida. Abarca el desarrollo de habilidades como la autogestión, la planificación de actividades y la autoevaluación. La pandemia de la COVID-19 ha puesto de relieve la necesidad de promover estas habilidades, por lo que se han llevado a cabo investigaciones para analizar el nivel de autonomía de los estudiantes durante este período (Enríquez Vázquez y Hernández Gutiérrez, 2021). El aprendizaje autónomo representa un subconjunto del aprendizaje autodirigido y tiene el potencial de revolucionar la experiencia educativa, especialmente para los estudiantes de bajos ingresos que no pueden acceder a la educación formal. Está entrelazado con los aspectos psicológicos del aprendizaje autodirigido y puede servir como una herramienta práctica para la transformación experiencial (Huntington et al., 2023). En conclusión, el aprendizaje autónomo incorpora un enfoque personalizado mediante el cual las personas identifican sus propias necesidades de aprendizaje, establecen objetivos y determinan los métodos de aprendizaje más adecuados. También monitorean y evalúan su progreso utilizando una variedad de recursos, como libros de texto, Internet y la tecnología (Isabeles Flores et al., 2023).

El *aprendizaje cooperativo*, como concepto pedagógico, implica la participación colaborativa de los estudiantes en grupos para mejorar su encuentro educativo. En lugar de sustituir el discurso tradicional dirigido por el instructor, aspira a complementarlo y fomentar un aprendizaje eficaz, pero que es importante que los instructores tengan sólidas habilidades socioemocionales (Santana Pilco y Carrasco Rosado, 2020). Los componentes principales del aprendizaje cooperativo incluyen la interdependencia afirmativa, la responsabilidad personal, el compromiso interpersonal directo, las competencias interpersonales y la interdependencia afirmativa, la responsabilidad individual, el compromiso interpersonal directo y las competencias interpersonales, como componentes fundamentales del aprendizaje cooperativo en grupos pequeños y el procesamiento grupal (Dave, 2017). Este enfoque se concentra principalmente en cultivar el pensamiento crítico, el desafío intelectual y el razonamiento de alto nivel, todos los cuales tienen una gran importancia en la era de la globalización. Al respaldar la intercomunicación de opiniones y la inteligencia emocional, el aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo integral de los estudiantes (Thakral, 2017). Está ampliamente reconocido como una estrategia eficaz para alcanzar los objetivos generales de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico, reforzar la autoestima y fomentar el apoyo social (Salkind, 2008). Mediante la implementación del aprendizaje cooperativo, los educadores pueden guiar eficazmente a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo,

mejorando así la calidad de la enseñanza y logrando resultados de aprendizaje óptimos (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2016).

El *aprendizaje digitalizado*, como concepto educativo, abarca la utilización de tecnologías digitales en el ámbito de la educación para aumentar los procesos y resultados del aprendizaje. Abarca la utilización de herramientas digitales, como plataformas en línea y dispositivos móviles, para facilitar experiencias de aprendizaje flexibles e interactivas. El aprendizaje digital se puede integrar sin problemas en varios contextos educativos, incluidos los entornos formales y no formales. Brinda oportunidades para el aprendizaje personalizado y autónomo, ya que las personas pueden acceder a la información, comunicarse, colaborar y construir conocimiento mediante el uso de recursos digitales (Viana y Peralta, 2020). El papel de los educadores en el aprendizaje digital es de suma importancia, ya que sus competencias digitales y la utilización de la tecnología tienen un impacto significativo en la participación de los estudiantes y en la frecuencia con la que interactúan con la tecnología de aprendizaje digital. La integración exitosa de las tecnologías digitales en la educación requiere una planificación meticulosa, que tenga en cuenta los factores culturales y contextuales, y el cultivo de las competencias digitales en las instituciones educativas (Panji Adam Agus Putra et al., 2023).

La *competencia personal*, como un concepto educativo, se refiere a las cualidades y habilidades integrales de una persona que le permiten participar en actividades autodirigidas y en el aprendizaje permanente. Abarca el conocimiento organizado, las habilidades de autoaprendizaje, las aptitudes, la motivación, el autocontrol, la reflexión y la autoevaluación de las iniciativas educativas (Maistriuk y Ponomarova, 2022). La competencia personal se considera fundamental para el desarrollo de la competencia profesional en áreas temáticas específicas. Además, es relevante en el contexto de la autorregulación, que desempeña un papel crucial en el aprendizaje y el rendimiento en los ámbitos educativo y ocupacional. La competencia personal está influenciada por diversos contextos de la vida, incluida la educación formal e informal, y contribuye a la construcción de un marco de conocimientos y competencias personales (Bittner et al., 2022).

La *competencia social* en la educación se refiere a la adquisición de las habilidades necesarias para una interacción y relaciones sociales efectivas. Este concepto multidimensional abarca varias facetas, como la comunicación, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. La importancia de la competencia social se extiende a diversos entornos educativos y abarca las instituciones educativas y la educación superior (Dmitrenko et al., 2023). La evidencia subraya el papel fundamental de la competencia

social en el rendimiento académico, el bienestar y el desarrollo de conexiones sociales positivas. El cultivo de la competencia social puede facilitarse mediante diversos enfoques, como la implementación de programas de capacitación en habilidades sociales por parte de educadores o académicos. El contenido de la competencia social puede variar según el contexto específico y los valores culturales (Rogulska y Mahdiuk, 2023). En términos generales, el concepto de competencia social es fundamental para promover un desarrollo social favorable y mejorar las experiencias educativas.

La *competencia digital*, como concepto educativo, denota la aptitud para emplear de manera competente las tecnologías digitales para diversos fines, incluidos la enseñanza y el aprendizaje. Abarca no solo las competencias técnicas esenciales para utilizar las herramientas digitales, sino también la capacidad de analizar críticamente la información, colaborar con otros y adaptarse a las nuevas tecnologías (Guevara-Otero et al., 2023). El desarrollo de la competencia digital adquiere una importancia fundamental en el ámbito de la educación superior, particularmente en la sociedad contemporánea de la información y el conocimiento (Zhao et al., 2021). Los educadores asumen un papel fundamental en el fomento del desarrollo de la competencia digital entre los estudiantes, pero ellos mismos necesitan formación en la aplicación pedagógica de las tecnologías (Nagel et al., 2023). El concepto de competencia digital ha evolucionado a lo largo del tiempo y se han identificado distintas etapas de desarrollo, incluida la aparición de nuevas tecnologías y la transformación digitales de la educación. Mejorar las estrategias pedagógicas digitales y ofrecer formación sobre las herramientas digitales pertinentes revisten importancia a la hora de mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para el mercado laboral.

III Metodología

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, respaldado por un paradigma interpretativo, y emplea la fenomenología. Esto se debe a su objetivo de comprender las experiencias de aprendizaje-enseñanza de los participantes durante la pandemia desde una perspectiva subjetiva y significativa. El énfasis en el enfoque cualitativo permite explorar en profundidad las narrativas de los sujetos, lo que resulta crucial para captar las complejidades de las vivencias en un contexto de crisis sanitaria. Además, este enfoque promueve una comprensión holística y contextual de las experiencias, enriqueciendo así el conocimiento sobre la adaptación y resiliencia de las personas en situaciones de emergencia como la pandemia COVID-19

3.1.2. Diseño de investigación

El presente estudio se basa en un diseño de investigación cualitativo con un enfoque fenomenológico basado en los lineamientos de Edmund Husserl y Martin Heidegger. La elección de este enfoque radica en la necesidad de explorar en profundidad y comprender las experiencias y percepciones subjetivas de los participantes en relación al fenómeno de interés: la construcción de aprendizajes socioafectivos en el periodo pospandemia. La fenomenología permite indagar los significados vivenciales que los sujetos confieren a sus experiencias en torno a este fenómeno. Mediante entrevistas y el contacto directo con los participantes, se busca capturar de manera reflexiva las esencias de sus realidades vividas, sus marcos de interpretación y atribución de sentidos. Se incorpora la noción de epoché o reducción fenomenológica de Husserl para suspender prejuicios y captar el fenómeno en su manifestación original en la conciencia de los sujetos. Asimismo, con Heidegger, se reconoce la importancia del contexto histórico, social y cultural que configura dichas experiencias fenoménicas. De esta manera, a través una indagación cualitativa-fenomenológica, se pretenden explorar y describir reflexivamente los significados esenciales que adquiere la formación de aprendizajes socioafectivos para los estudiantes en sus encuentros vividos, considerando el horizonte situacional de la pospandemia.

3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.

La temática de este estudio se encuentra dentro del campo de las ciencias sociales, en particular en el ámbito de la educación a un nivel holístico. El propósito de esta investigación fue analizar y comprender el impacto de la pandemia y las medidas adoptadas durante este periodo en los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales o habilidades educativas diversas, especialmente en lo que respecta a sus habilidades socioafectivas. En este sentido, el problema que se planteó fue el siguiente: ¿cómo se han desarrollado las habilidades socioafectivas en estudiantes con capacidades educativas diversas después de la pandemia?; así también, como objetivo general, interpretar la formación de estas habilidades, y para lograrlo, hemos establecido los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, conceptualizar los términos relevantes en este contexto; en segundo lugar, comprender las distintas formas de habilidades socioafectivas; y finalmente, establecer las relaciones entre las diversas competencias y la construcción de habilidades socioafectivas en el período que sigue a la pandemia. Finalmente se presenta una tabla sistémica sobre las categorías investigadas. (véase tabla 01)

Tabla 1:

Matriz de categorización apriorística “Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023”

Categoría Base	Subcategoría primaria	Subcategoría secundaria
Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia	Concepto	aprendizaje
		socio afectividad
		construcción cognitiva
		construcción empírica
		construcción social
		construcción individual
	Aprendizaje	autónomo
		Cooperativo
		digitalizado
	Competencia	personal
		social
		digital

Nota: Elaborado durante el proceso de investigación

3.3. Escenario de estudio

El presente estudio se realizó en un entorno virtual, la entrevista se erige como una herramienta fundamental para nuestra investigación, usando como plataforma de

comunicación, interacción y grabación al programa ZOOM desarrollado por Eric Yuan fundador de la empresa Zoom Video Communications, También se uso el programa Teams desarrollado por microsoft.

3.4. Participantes

Experto 01

Psicólogo con 39 años de amplia experiencia, Magíster y Doctor en Psicología, Magister en educación, Diplomado en Gestión de RRHH; psicoterapeuta y docente universitario de pregrado y posgrado, con profundos conocimientos en psicología, pedagogía y administración de recursos humanos. Experto en manejo de relaciones humanas, salud mental individual y grupal, y asesoría en gestión del talento humano, planificación estratégica, evaluación del desempeño, clima laboral y relaciones laborales. Diseño de programas de capacitación, bienestar, investigación, desarrollo y coaching personal.

Experto 02

Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales y Comunicación. Magíster en Educación con tesis titulada "Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria". Diplomada en Liderazgo y Coaching Educativo por Latam Coaching Network. Diplomada en Educación Básica Alternativa y Educación para el Trabajo con mención en Manualidades Creativas. Certificada en Herramientas Digitales para Profesionales por la Universidad a Distancia de México. Participante destacada del innovador proyecto Amauta que incorpora los avances de la neuropedagogía y el coaching aplicado a la formación docente. Cuenta con 13 años de sólida experiencia en el ejercicio de la docencia. Actualmente se desempeña como profesora en la Institución Educativa 5085 Ramiro Prialé Prialé en Castillo.

Experto 03

Candidata a doctora en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la más prestigiosa casa de estudios del país. Cuenta con una Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, habiendo investigado el vínculo entre estrés académico y estrategias de aprendizaje virtual en estudiantes de nivel superior. Bióloga egresada de la UNMSM, con especialización en Zoología. Líneas de investigación en el impacto ambiental, calidad del medio ambiente y el tecnoestrés. Ponente sobre tecnoestrés en el Congreso de Investigación e Innovación Educativa 2022 y 2023 de la UNMSM.

Publicaciones en revistas indexadas sobre gestión educativa. Docente universitaria con experiencia en instituciones de prestigio. Dominio de la microbiología y su aplicación transversal en la salud, alimentos y medioambiente. Un perfil multifacético de investigadora y docente, que aporta una visión integral para hacer frente a los complejos retos contemporáneos de la educación superior desde un profundo compromiso con la calidad, el medioambiente y el uso de tecnologías.

Experto 04

Profesional con sólida formación y experiencia en educación inicial, incluyendo estudios de pregrado y licenciatura, así como varios años de práctica como docente y asistente de aula en este nivel. Actualmente es candidata al grado de maestra en gestión educativa en la universidad Cesar Vallejo. Su trayectoria nos brinda fortalezas en el manejo de relaciones interpersonales y habilidades socioafectivas con niños pequeños, presenta competencias específicas vinculadas al bienestar emocional infantil, como promoción de un clima seguro y de confianza, potenciación de la autoestima, manejo conductual y vínculo con familias.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para obtener la información el presente trabajo de enfoque cualitativo se usó la entrevista como técnica y como instrumento se usó una guía de preguntas semi estructuradas para obtener información relevante mediante una conversación planeada y dirigida por el entrevistador, quien creó un ambiente de confianza y profundizó en el estado de la cuestión del tema de interés. Como estrategia se buscó a profesionales de cada nivel de estudio especificando el candidato 01 es de nivel de posgrado, el candidato 02 es del nivel de educación secundaria, el candidato 03 es de nivel técnico y profesional finalmente el candidato 04 es de nivel inicial – primaria y fueron contactados de manera directa a través de especialistas dedicados al rubro de la socioafectividad, después de contactar y coordinar la entrevista, se le envió un archivo en formato pdf los reactivos para que los informantes puedan prepararse y de esta manera respondan de manera clara, precisa y coherente la entrevista que se desarrollo de manera sincrónica en el entorno virtual antes descrito.

Finalmente se presenta los reactivos utilizados en las entrevistas:

- ¿Cómo definiría usted el aprendizaje en los estudiantes después de la pandemia?
- Desde su perspectiva, ¿cómo se relaciona la socioafectividad con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto pospandemia?
- ¿Podría describir qué estrategias utiliza para promover la construcción de aprendizajes cognitivos en sus estudiantes considerando el contexto pospandemia?
- ¿cómo promueve en los estudiantes la construcción de aprendizajes a partir de la observación, experimentación y contacto directo con la realidad considerando el contexto pospandemia? ¿Podría dar ejemplos?
- ¿Cómo fomenta en sus estudiantes la construcción colaborativa de aprendizajes a través de la interacción, el diálogo y el intercambio de saberes entre pares después de la pandemia? ¿Podría describir alguna estrategia o actividad que utilice con este fin?
- Considerando el contexto pospandemia, ¿de qué manera promueve que cada estudiante construya su propio aprendizaje de acuerdo a sus ritmos y estilos cognitivos?
- ¿Cómo influye el fomento del aprendizaje autónomo en la construcción de habilidades socioafectivas en el contexto pospandémico?
- ¿Cómo influye el autoconocimiento en la construcción de habilidades socioafectivas en el contexto pospandémico?
- ¿Cuáles son los beneficios y desafíos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias socioafectivas después de la pandemia?
- ¿Cuáles son los beneficios de un adecuado desarrollo de las habilidades sociales en el aprendizaje cooperativo después de la pandemia?
- ¿Cuáles son los principales tipos de aprendizaje que han surgido o evolucionado en entornos digitales durante la pospandemia y cómo contribuyen a la construcción de aprendizajes socioafectivos?
- ¿Cómo afectó al aprendizaje los entornos digitales durante la pospandemia y cómo contribuyen a la construcción de aprendizajes socioafectivos?
- ¿Cómo se relacionan las competencias personales, como la autorregulación emocional y la resiliencia, con la construcción de aprendizajes socioafectivos en el período pospandemia?
- ¿cómo se manifestó la empatía en el contexto de pandemia y post pandemia?
- ¿Cuál es la influencia de las competencias sociales, como la empatía y la colaboración, en la formación de aprendizajes socioafectivos en la era pospandemia, especialmente en entornos de interacción social y educación?

- ¿cómo se manifestó el rechazo social en la pandemia y post pandemia dentro de los entornos de aprendizaje?
- ¿Cómo afectan las competencias digitales, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la pospandemia?
- ¿Cómo afectan la alfabetización digital, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la pospandemia?

3.6. Procedimientos

Para comenzar la investigación, se seleccionó el título "Construcción de aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas", por considerarlo apropiado y alineado con la temática de interés. En una primera etapa, se realizó una extensa revisión bibliográfica de toda la literatura científica existente hasta el momento sobre la temática seleccionada. De las fuentes consultadas se extrajeron conceptos clave que permitieron elaborar una matriz de categorización a priori, la cual guiaría el análisis posterior. Posteriormente, y con apoyo de herramientas de inteligencia artificial, se llevó a cabo una investigación para identificar las teorías emergentes referentes a la construcción de aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades diferenciadas. Esto permitió conocer el estado más actualizado del conocimiento en la materia. A continuación, se identificaron y contactaron a especialistas considerados informantes clave por su amplia experiencia en la línea de investigación y experiencia profesional. A cada uno se le concretó una entrevista en profundidad luego de acordar previamente la fecha y otros detalles. Como parte de la logística, se les enviaron las preguntas con antelación en una presentación PowerPoint para optimizar el uso del tiempo durante la entrevista. Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a transcribir las grabaciones para tener las respuestas de los expertos en formato textual. Luego, esas transcripciones fueron codificadas en tres grupos: experto, teoría e investigador; generando paquetes de información separados para cada categoría. El análisis de datos implicó un proceso de etiquetado, categorización e identificación de patrones y temas recurrentes mediante un abordaje temático. Así se pudieron determinar conceptos emergentes clave. También se interpretó el significado profundo de los datos en relación a los objetivos, y se los contextualizó social y culturalmente. Finalmente, para garantizar validez y confiabilidad, se aplicaron rigurosos métodos de verificación, apoyados en softwares de análisis cualitativo y cuantitativo. Algunas de las herramientas utilizadas

fueron R, para identificar las frecuencias de palabras recurrentes, Atlas.Ti, para identificar relaciones y patrones conceptuales de manera visual, Claude y ChatGPT para sistematizar las ideas obtenidas y finalmente Mindomo, para representar gráficamente los resultados principales.

3.7. Rigor científico

Sobre la dependencia o consistencia lógica el estudio presenta una coherencia interna entre el problema planteado, los objetivos propuestos, el marco teórico desarrollado, la metodología implementada y los resultados que se esperan obtener. Se observa una articulación lógica entre estos elementos, lo que brinda solidez y rigor. Con respecto a la credibilidad se garantiza al optar por informantes con amplia experiencia y especialización en el campo de estudio, lo que aporta profundidad y riqueza a los hallazgos. Además, la triangulación de datos desde múltiples fuentes, incluyendo expertos, teoría existente y perspectiva del investigador, refuerza la confiabilidad de los resultados. Sobre la auditabilidad o confirmabilidad el documento expone detalladamente cada paso de la investigación, desde la selección del tema hasta el análisis de los datos. Esto permite que otros investigadores puedan seguir la ruta del estudio y corroborar sus hallazgos. Además, se describen explícitamente los métodos de recolección, categorización y análisis de datos, proporcionando transparencia sobre los procedimientos implementados. Con respecto al criterio de transferibilidad o aplicabilidad si bien se trata de un estudio de casos específicos, los conceptos y relaciones estudiadas sobre el aprendizaje socioafectivo pospandemia tienen relevancia para otras poblaciones estudiantiles. Por tanto, se podría transferir este conocimiento a estudios en contextos similares. Además, la descripción densa y reflexiva del fenómeno investigado facilita la comparación con otros escenarios. En cuanto a la confirmación, se utilizaron diversas estrategias para verificar y validar los resultados, incluyendo la triangulación de datos, la retroalimentación de informantes clave sobre los hallazgos preliminares, y el uso de software especializado como R, Atlas.Ti y Claude para el análisis. Estos métodos permitieron contrastar los descubrimientos desde múltiples ángulos, incrementando la precisión de las interpretaciones. Finalmente, en relación a la reflexividad, como investigador declaro explícitamente mi posición personal y perspectiva teórica sobre el tema de estudio. Esta claridad frente a potenciales sesgos coadyuva a que los lectores puedan evaluar críticamente cómo estos pudieron haber afectado el abordaje y las conclusiones del

estudio. En conclusión, el estudio cumple rigurosamente con criterios clave de calidad de la investigación cualitativa, lo que le brinda solidez y potencial para realizar aportes significativos en el campo educativo. Las estrategias implementadas para garantizar dependencia, credibilidad, auditabilidad, transferibilidad, confirmación y reflexividad otorgan confianza en los resultados y en la integridad del proceso investigativo.

3.8. Método de análisis de la información

Para el análisis de la información generada en la investigación, se implementó una estrategia metodológica de corte mixto que integró técnicas cualitativas y cuantitativas. La decisión de utilizar métodos variados respondió al entendimiento de que cada enfoque tiene fortalezas y debilidades, las cuales se compensan al combinarlos. En primera instancia, se realizó un profundo análisis de contenido de todo el material textual recolectado, incluyendo transcripciones de entrevistas y documentos académicos. Mediante un prolijo proceso de segmentación, codificación y categorización basado en el software Atlas.Ti, se identificaron conceptos y percepciones clave en relación a los objetivos. Para la codificación se utilizó un libro de códigos estandarizado previamente que contenía las categorías y subcategorías derivadas del marco teórico. Luego, emergieron nuevos códigos a partir de los datos durante el proceso de análisis. Además, a través del programa R especializado en análisis estadísticos, se detectaron frecuencias de términos y expresiones en el discurso de los participantes. Se generaron nubes de palabras que permitieron visualizar gráficamente los conceptos más mencionados. Esto aportó una perspectiva cuantitativa para complementar la mirada cualitativa. Otra arista del abordaje analítico implicó aprovechar el potencial de la inteligencia artificial para enriquecer la interpretación. Así, la plataforma Claude de Anthropic resultó de utilidad para sugerir asociaciones y patrones no evidentes entre distintas piezas de información mediante el procesamiento de lenguaje natural. También se utilizó el software Voyant Tools para realizar análisis de correlaciones entre códigos y categorías identificadas en Atlas.Ti. Asimismo, se empleó ChatGPT para generar resúmenes estructurados por temas de investigación a partir del corpus de datos textuales. Esta funcionalidad colaboró en la sistematización de los hallazgos. Por último, con la herramienta Mindomo se crearon mapas conceptuales que sintetizaron gráficamente las relaciones entre los resultados y constructos teóricos fundamentales. Estos outputs visuales facilitaron la comprensión integral. En síntesis, la combinación creativa de enfoques manuales y automatizados para

el análisis abarcó múltiples niveles de profundidad y permitió explotar todo el valor de la información. El uso de diversos softwares especializados en distintas etapas del proceso analítico incrementó la confiabilidad de los resultados.

3.9. Aspectos éticos

La presente investigación cualitativa se fundamenta en valores esenciales que le proporcionan integridad y legitimidad. Protegemos la privacidad de los participantes a través de la confidencialidad de sus identidades y datos personales, pues consideramos crucial el respeto a su intimidad. Igualmente, para nosotros es prioritario garantizar su consentimiento informado, expresado voluntaria y claramente sobre los propósitos y procesos del estudio. La comunicación transparente de métodos y hallazgos, sin manipulación ni omisión, previene sesgos y refuerza la credibilidad de los resultados. Estructuramos el estudio en las siguientes secciones:

- Confidencialidad: Salvaguardamos la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos y omitiendo cualquier dato personal.
- Consentimiento informado: Los participantes declaran su participación voluntaria, con pleno conocimiento de los propósitos y procesos de la investigación.
- Integridad en la recopilación y análisis de datos: Empleamos métodos válidos y fiables, siendo meticulosos y honestos en el reporte de hallazgos.
- Difusión ética de resultados: Comunicamos los resultados con precisión, sin distorsionar las conclusiones ni extrapolar más allá de lo evidenciado.

Al ceñirnos a estos principios éticos, buscamos generar una investigación confiable que respete la dignidad humana. La transparencia y honestidad son la base de nuestro trabajo.

IV Resultados y Discusión

Basado en la categoría y subcategorías del presente trabajo se procede a mostrar los hallazgos. Así se tiene, para el primer objetivo específico “conceptualizar la terminología relacionada con los aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas; se obtuvo; para la subcategoría secundaria "aprendizaje" el siguiente concepto que la pandemia ha provocado cambios significativos en los procesos de aprendizaje, con impactos en varios niveles. Los expertos consultados coinciden en señalar una mayor necesidad de adaptación tecnológica y modelos híbridos (EXP01, EXP03), con consecuencias para la autogestión y autonomía estudiantil (EXP01). Estos cambios, si bien son positivos en algunos aspectos, también han tenido efectos socioemocionales, volviendo a los estudiantes más intolerantes e impacientes (EXP02, EXP03), con problemas atencionales (EXP02). Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia subjetiva de los estudiantes se ha visto alterada, afectando su disposición hacia el aprendizaje. Por otro lado, los expertos mencionan que el aprendizaje ahora requiere de estrategias más interactivas, dinámicas y basadas en la experiencia (EXP03, EXP04), pues los estudiantes se aburren más fácilmente con metodologías tradicionales. Requieren más estímulos, recursos tecnológicos y aprendizaje práctico (EXP03). En términos generales, la pandemia ha evidenciado carencias y rezagos educativos en algunos estudiantes (EXP04), pero también ha impulsado nuevas metodologías y competencias, con un énfasis en lo socioemocional, la autogestión y el apoyo familiar en los procesos de aprendizaje (EXP04). La teoría respalda varios de estos hallazgos, destacando la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio desarrollo académico (Vargas-Hernández et al., 2023), así como de la interacción social y el aprendizaje significativo a través de la experiencia (Otero-Potosi et al., 2023). En cuanto al estado del arte, no se evidencian elementos totalmente novedosos que contradigan las teorías existentes, pero sí se enfatiza fuertemente el impacto de la virtualización y las consecuencias socioemocionales de la pandemia sobre los procesos de aprendizaje, esto abre puertas para posteriores investigaciones

Figura 1:
Concepto de aprendizajes

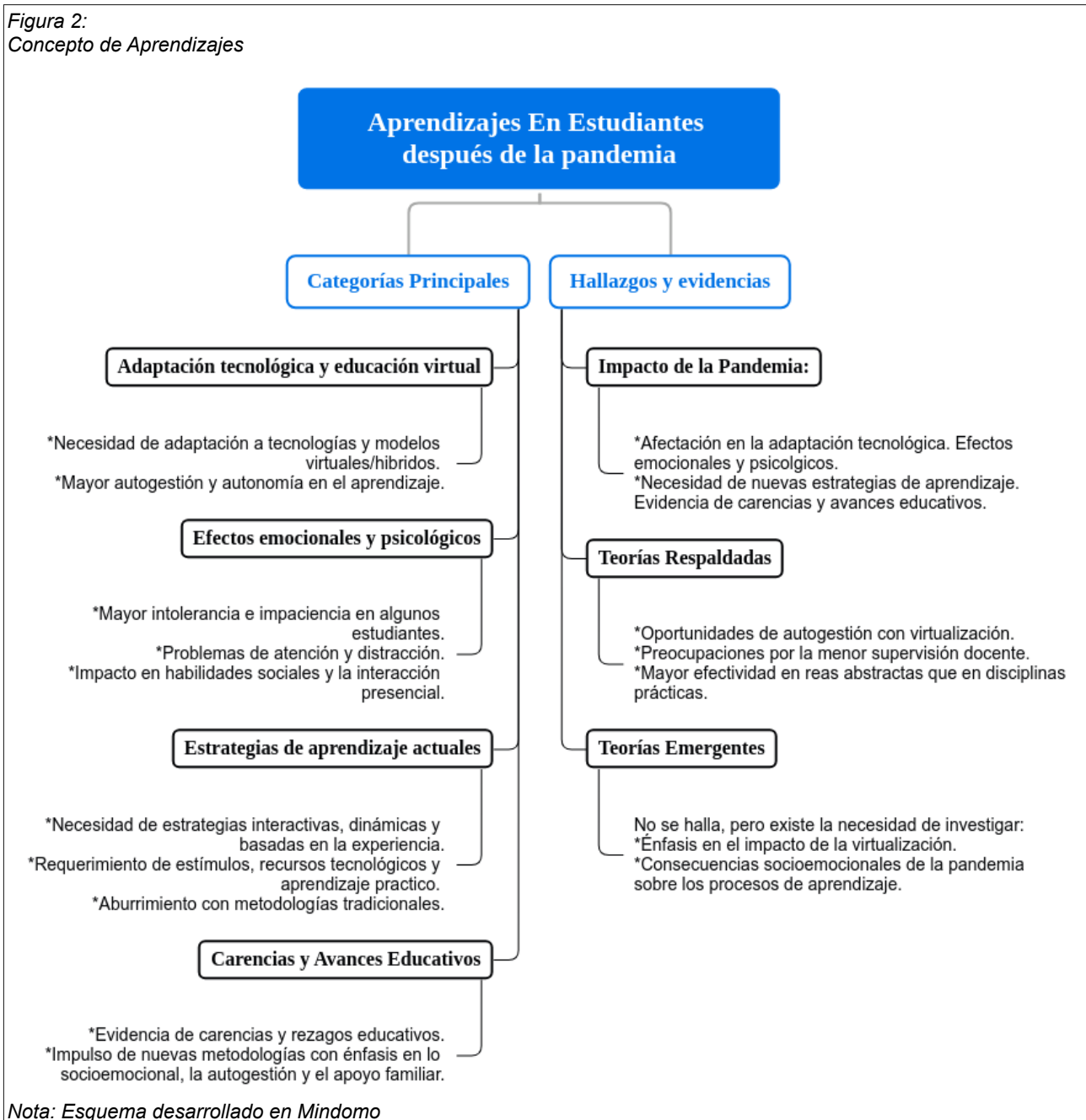


Nota: Nube de ideas generado en R

En base a lo mostrado, la pandemia llevó a una mayor necesidad de adaptación al uso de tecnologías y modelos de educación virtual o híbrida (EXP01, EXP03). Esto concuerda con mi visión de que la virtualización brinda oportunidades para la autogestión, pero genera dudas por la menor supervisión docente. Su efectividad parece ser mayor en áreas abstractas que en disciplinas científicas prácticas. De modo similar, Vargas-Hernández et al. (2023) plantean que los procesos de aprendizaje contemporáneos implican la participación activa de los estudiantes en su propio desarrollo académico. También los expertos señalan que la pandemia tuvo impactos psicológicos en los estudiantes, volviéndolos más intolerantes e impacientes (EXP02, EXP03), con problemas atencionales (EXP02, EXP04). Estos factores emocionales y sociales sin duda influyen en su rendimiento académico, tal como plantea la teoría del aprendizaje significativo (Otero-Potosi et al., 2023) que enfatiza la importancia de la interacción social en los procesos de adquisición de conocimiento. En cuanto a las nuevas metodologías de aprendizaje se observa una mayor efectividad de la autoformación en áreas abstractas, los expertos

señalan que ahora se requieren estrategias más dinámicas e interactivas (EXP03, EXP04), con estímulos variados y aprendizaje práctico (EXP03). El constructivismo social (Grevtsev, 2023) respalda estos hallazgos, al enfatizar el papel activo de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos a través de la experiencia (figura 2).

Figura 2:
Concepto de Aprendizajes



Con respecto al análisis conceptual sobre la subcategoría secundaria "socioafectividad" La socioafectividad se refiere a la interacción entre los factores sociales y afectivos que influyen en las experiencias y relaciones humanas. Involucra cómo el contexto social y las interacciones moldean los sentimientos, emociones y estados de ánimo de las personas (EXP01, EXP02, TEORIA). En el contexto educativo pospandemia, la socioafectividad se

ha vuelto más relevante, ya que el aislamiento y la virtualidad durante la pandemia afectaron negativamente la capacidad socioemocional y de interacción de los estudiantes (EXP03, EXP04). Esto se manifiesta en dificultades para trabajar en equipo, falta de empatía y liderazgo inadecuado. Desde mi perspectiva Los estudiantes con habilidades diferenciadas se vieron especialmente afectados en su desarrollo socioafectivo durante la pandemia, dado que necesitan más aprendizaje social. Sin embargo, algunos como los del espectro autista lograron adaptarse bien a la virtualidad, aunque requieren desarrollar habilidades para interpretar lenguajes no verbales. En cuanto al estado del arte, no se identifican claramente en el análisis. Los expertos y el investigador concuerdan con los planteamientos teóricos sobre la importancia de la socioafectividad y su impacto en el contexto educativo pospandemia. Quizás se podría destacar la necesidad de más investigación sobre el efecto diferenciado de la pandemia en el desarrollo socioafectivo de estudiantes con diversas habilidades y condiciones.

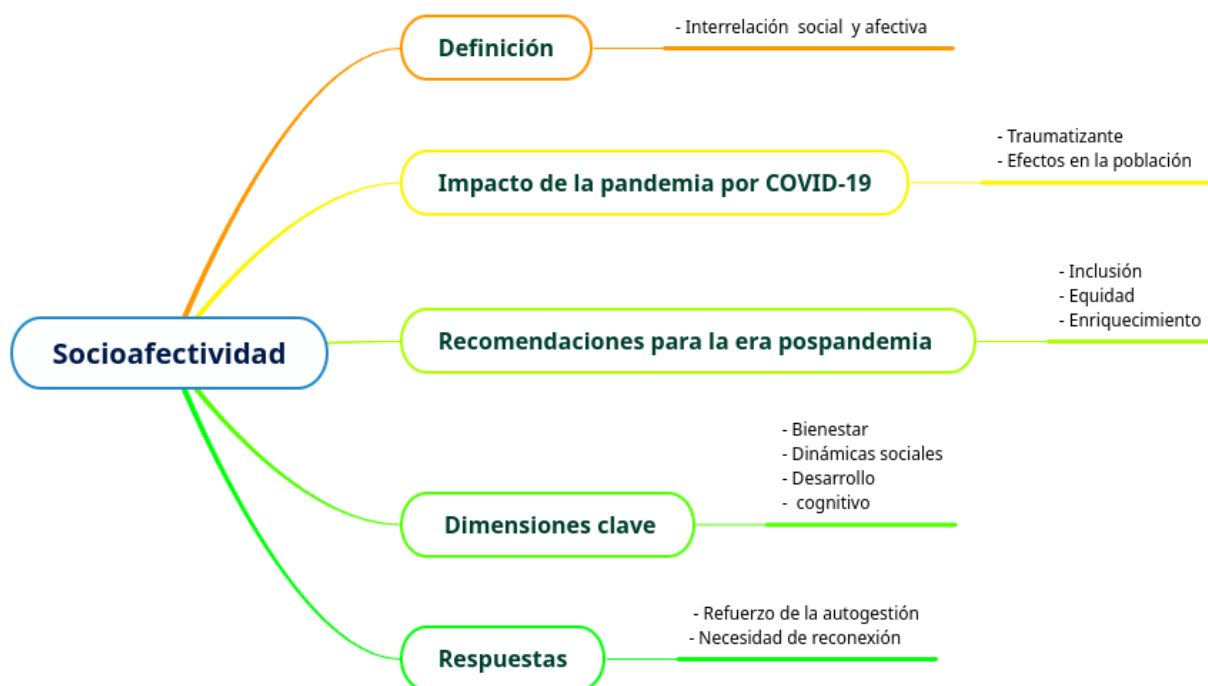
Figura 3:
Socioafectividad



Nota, nube de palabras generado en R

Con respecto a la socioafectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con Román Pérez y Bahamón Muñetón (2023), la socioafectividad implica la confluencia de factores sociales y afectivos que influyen en las vivencias humanas. Esta conceptualización concuerda con las perspectivas de los expertos consultados, quienes enfatizan la importancia de las relaciones y el bienestar emocional de los estudiantes para sus procesos de aprendizaje (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04). Como señala Rey (1999), la capacidad social está asociada a oportunidades y limitaciones en la esfera afectiva, las cuales también repercuten en el ámbito educativo. Según mi punto de vista, la pandemia de COVID-19 generó impactos socioafectivos de gran magnitud, que resultaron altamente traumáticos debido al confinamiento prolongado. Esta situación afectó severamente la salud mental de muchos estudiantes, tal como indican los expertos consultados (EXP02, EXP03, EXP04). Si bien la virtualidad fomentó el desarrollo de nuevas formas de socialización, el distanciamiento físico afectó la dimensión social que es inherente al ser humano. En consecuencia, en la era pospandemia se requiere poner mayor énfasis en fomentar ambientes educativos inclusivos, equitativos y enriquecedores desde una perspectiva socioafectiva, tanto para estudiantes neurotípicos como con necesidades especiales (EXP01). Es vital generar entornos que brinden seguridad emocional y confianza (EXP04), reconstruyendo el tejido socioafectivo dañado por las medidas de aislamiento. Más que un nuevo marco teórico, se necesita profundizar los enfoques socioeducativos frente a este complejo escenario. En síntesis, los hallazgos refuerzan los planteamientos existentes sobre la socioafectividad en la educación sin evidenciar la emergencia de nuevas teorías al respecto. No obstante, es un ámbito de creciente importancia para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, equitativos y promotores de bienestar.

Figura 4:
Socioafectividad

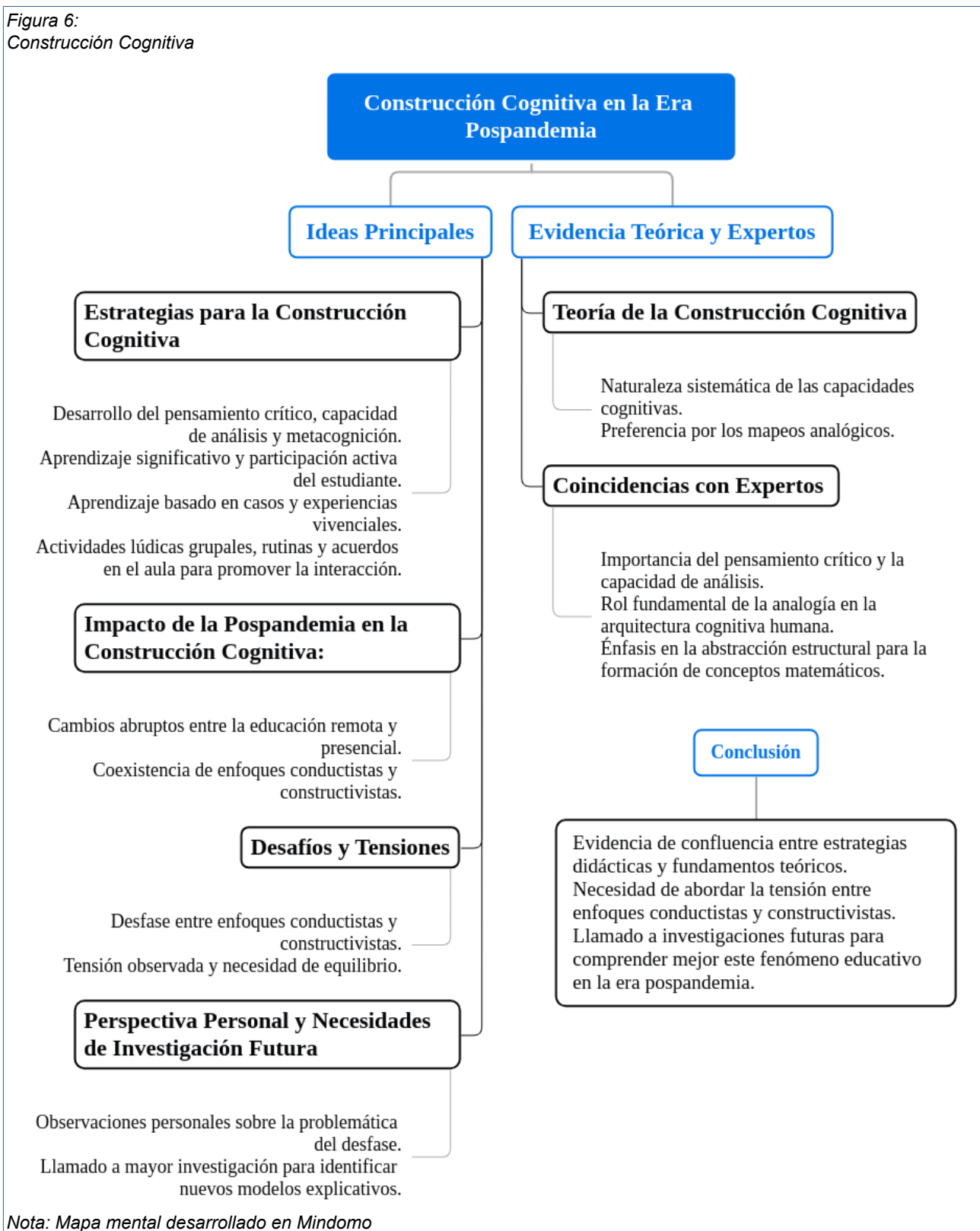


Nota: Mapa mental desarrollado en Mindomo

Con respecto al análisis conceptual sobre “La construcción cognitiva” en el contexto pospandemia se promueve a través del desarrollo del pensamiento crítico, capacidad de análisis y metacognición (EXP01). Aprendizaje significativo, donde el estudiante participa activamente en la construcción de sus aprendizajes (EXP02). Aprendizaje basado en casos y experiencias vivenciales que permitan la aplicación práctica de los conocimientos (EXP03). Actividades lúdicas grupales, rutinas y acuerdos en el aula para promover la interacción y vinculación de los estudiantes (EXP04). Estas estrategias coinciden con la teoría que destaca la naturaleza sistemática de las capacidades cognitivas y el papel de la analogía y la abstracción en la construcción de conceptos. Desde mi perspectiva, la construcción cognitiva se ha visto afectada por los cambios abruptos entre la educación remota y la presencial. Mientras que en la virtualidad se priorizó la autogestión, en la presencialidad priman los enfoques conductistas, generando un desfase. Esto ha llevado a la coexistencia de jóvenes autogestores de su aprendizaje con otros más dependientes del profesor. Sintetizando, la construcción cognitiva en época pospandemia implica promover el pensamiento crítico y la autogestión mediante estrategias vivenciales, analógicas y sistémicas que permitan la participación activa del estudiante en la creación de sus aprendizajes. Se observa una tensión entre enfoques conductistas y

el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en los estudiantes. Asimismo, la estrategia mencionada por EXP02 sobre el aprendizaje significativo, donde el alumno participa activamente construyendo conocimientos, se alinea con los planteamientos de Phillips (2014) sobre el rol fundamental de la analogía en la arquitectura cognitiva humana. Por otro lado, Scheiner y Pinto (2014) enfatizan en la abstracción estructural para la formación de conceptos matemáticos. Esta idea se relaciona con la propuesta de EXP03 sobre el aprendizaje basado en casos y experiencias vividas que permiten la aplicación real de los conocimientos. También EXP04 propone actividades lúdicas grupales para promover la interacción, lo que fomenta la construcción social del conocimiento. En conclusión, se evidencia una confluencia entre las estrategias didácticas sugeridas por los expertos y los fundamentos teóricos de la construcción cognitiva. No obstante, desde mi perspectiva, se observa la problemática del desfase entre enfoques conductistas y constructivistas en la era pospandemia. Se requiere mayor investigación para determinar si esta tensión está dando origen a nuevos modelos explicativos sobre este fenómeno educativo.

Figura 6:
Construcción Cognitiva



Nota: Mapa mental desarrollado en Mindomo

Con respecto a la subcategoría secundaria “construcción empírica del conocimiento” involucra la generación de aprendizajes a través de la observación, experimentación y contacto directo con la realidad. Requiere de estrategias como la motivación, el cuestionamiento, el aprendizaje vivencial y colaborativo para promover la participación

activa, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Según EXP01, EXP02 y EXP03, es necesario proveer a los estudiantes de experiencias concretas y significativas que les permitan construir los aprendizajes, vinculando los contenidos con situaciones de la vida real. EXP04 enfatiza la importancia de conocer el contexto y nivel inicial de los estudiantes para planificar adecuadamente. La teoría destaca la dimensión social del conocimiento, enfatizando su relevancia, objetivación y significado distribuido. Desde mi perspectiva resalto el impacto de la virtualidad en la construcción del conocimiento empírico durante la pandemia, replanteando la metodología, recolección y análisis de datos. Representa una oportunidad para aprovechar las tecnologías, pero conlleva desafíos en términos de adaptación y mitigación de limitaciones. En síntesis, la construcción empírica del conocimiento en la pospandemia requiere de un enfoque vivencial, colaborativo y significativo, aprovechando las tecnologías pero atendiendo a las necesidades contextuales de los estudiantes. No se identifican elementos suficientes para establecer una teoría emergente, pero sí algunos factores clave a considerar en esta categoría dentro del contexto pospandemia.

Figura 7:

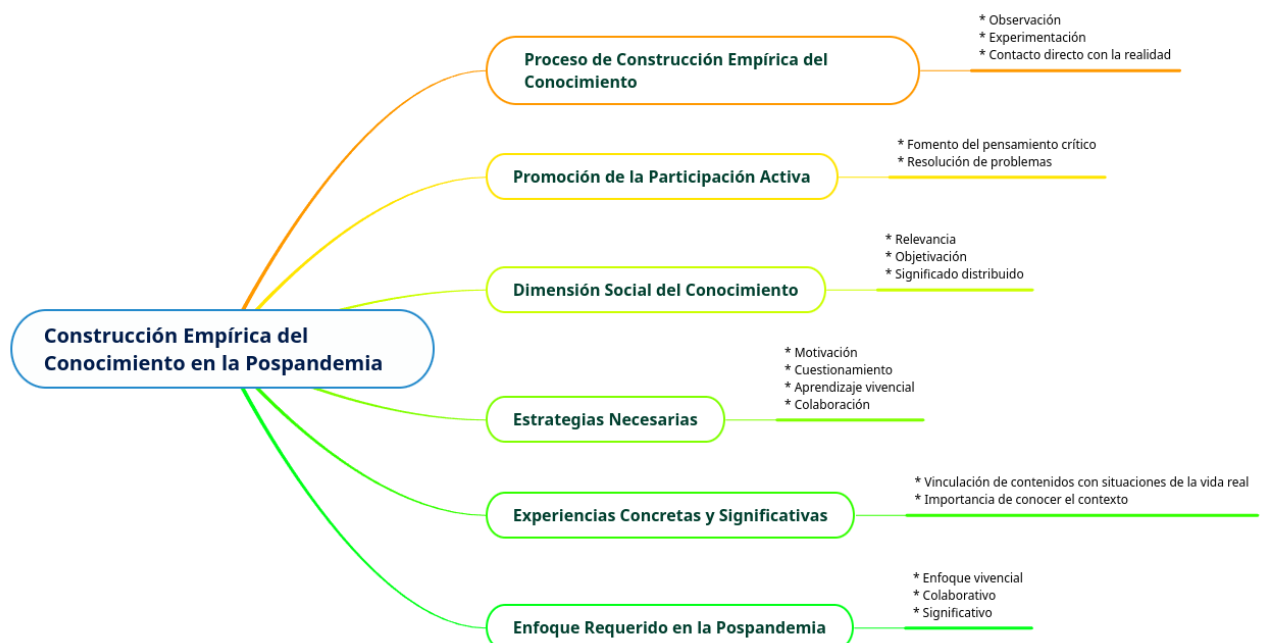
Construcción empírica del conocimiento



Nota: Nube de palabras desarrollado en R

Los hallazgos de este análisis revelan algunos elementos clave a considerar en la construcción empírica del conocimiento en el contexto pospandemia. Coincidiendo con la perspectiva de los expertos EXP01, EXP02 y EXP03, la generación de aprendizajes a partir de la experimentación y el contacto con la realidad requiere de estrategias que promuevan una participación activa del estudiante, facilitando experiencias significativas de aprendizaje vivencial y colaborativo. Esto se alinea con el énfasis que pone Jacobi (2011) en la dimensión social del conocimiento, resaltando su relevancia, objetivación y significado distribuido en los procesos de construcción de saberes. Asimismo, la adaptación a la virtualidad impuesta por la pandemia está replanteando, según mi perspectiva, aspectos medulares de la metodología investigativa, desde la recolección de datos hasta la diseminación de resultados. Si bien abre oportunidades por la vía de la incorporación de nuevas tecnologías, también conlleva desafíos importantes para la comunidad académica. En conclusión, la construcción del conocimiento enfrenta un punto de inflexión que demandará respuestas integrales para aprovechar las potencialidades de la virtualidad al tiempo que se resguarda un correcto rigor metodológico y se atiende a las necesidades formativas de los estudiantes en este nuevo contexto. Las decisiones que como sistema edu-investigativo se adopten en esta materia moldearán el futuro cercano de la producción de conocimientos.

Figura 8:
Construcción Empírica del Conocimiento



Nota: Mapa mental desarrollado en Mindomo

Con respecto a la subcategoría secundaria "construcción social", según la teoría encontrada, se refiere a cómo los fenómenos sociales, incluyendo el conocimiento, la realidad y las identidades, son moldeados por las interacciones interpersonales y los contextos culturales. No son inherentes u objetivos, sino que se forman en relación con otros. Esto se aplica al ámbito educativo, donde el conocimiento se construye de forma colaborativa entre docentes y estudiantes. Los expertos destacan la importancia de promover el intercambio, el diálogo y el trabajo en equipo para la construcción social del aprendizaje (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04). Desde mi óptica la pandemia transformó la interacción social, llevándola a un entorno virtual que trajo desafíos como la brecha digital, pero también nuevas oportunidades para formas más flexibles y personalizadas de aprendizaje y socialización. En conclusión, la construcción social del conocimiento es un proceso colaborativo, mediado culturalmente, que se vio impactado por la virtualización de las interacciones durante la pandemia, con efectos mixtos que aún estamos analizando. Se requiere reducir la brecha digital y adaptarse a las nuevas formas de interacción para aprovechar las oportunidades de esta era pospandemia. No se identifica cambio significativo en el estado del arte en el análisis. Sin embargo concordamos sobre la noción de construcción social y sus implicaciones para la educación (figura 10).

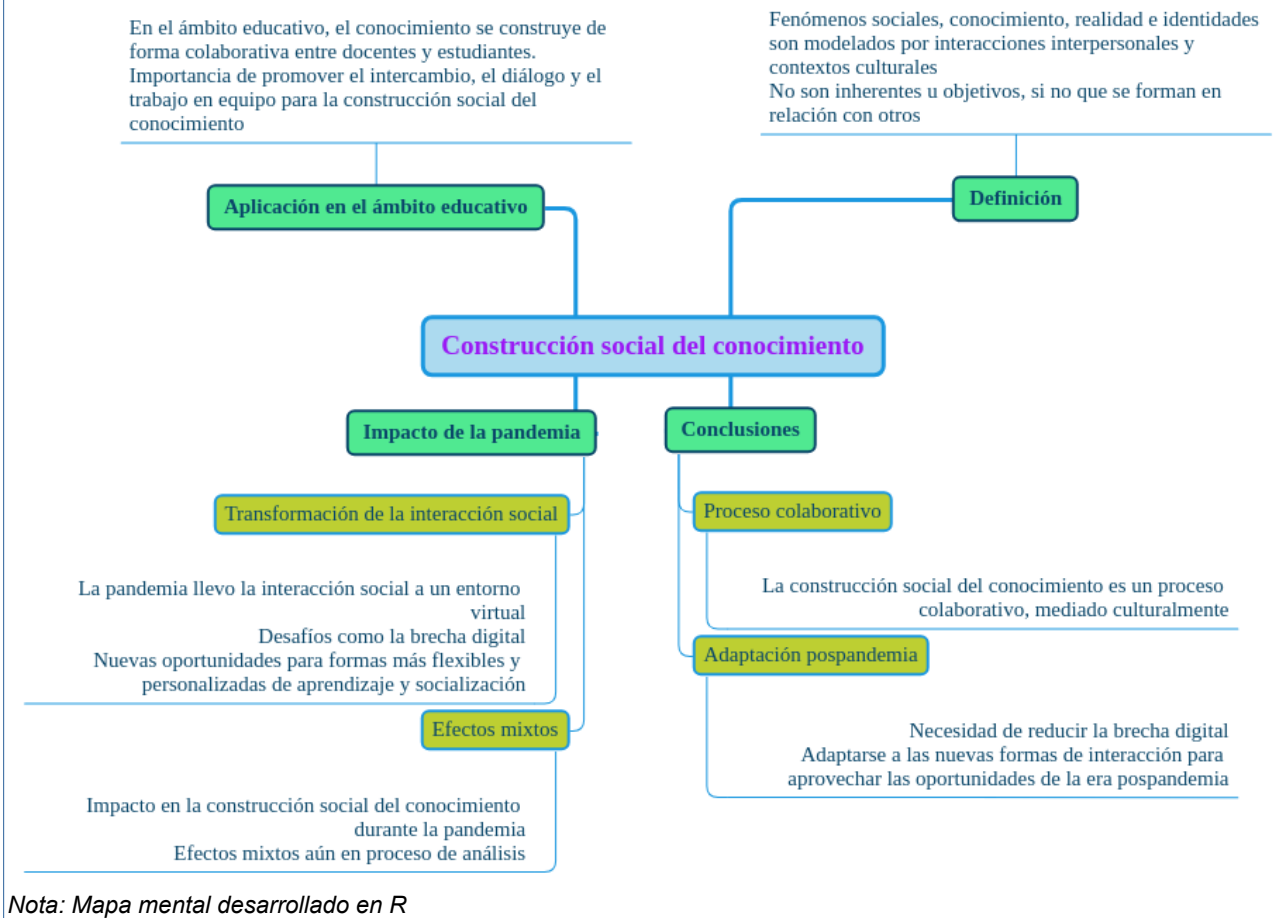
Figura 9:
Construcción social



Nota: Nube de palabras desarrollado en R

En base a los conceptos extraídos podemos destacar los siguientes puntos: Los expertos confirman la noción de la teoría de construcción social planteada por Ceva y Bagnoli (2023), Srivastava (2020) y otros autores, sobre cómo el conocimiento y la realidad son moldeados por las interacciones sociales y los contextos culturales, en lugar de ser inherentes u objetivos. Se evidencia en los testimonios cómo los docentes promueven en sus estudiantes la construcción colaborativa de aprendizajes a través de estrategias como el trabajo en equipos aleatorios (EXP01), la integración de equipos diversos aprovechando las habilidades de cada estudiante (EXP02) y el desarrollo guiado de actividades grupales (EXP03). Desde mi perspectiva resalto los efectos de la pandemia en la transformación de las interacciones sociales, con la aceleración de la virtualización planteada por Liebrucks (2001), pero también con desafíos como la brecha digital y oportunidades para nuevas formas de aprendizaje colaborativo. Se requiere seguir investigando, desde la perspectiva de la construcción social expuesta por Rigby y Sanchis (2005), sobre cómo reducir las desigualdades en el acceso a la educación mediada por tecnologías, así como adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las formas emergentes de interacción pospandemia. En conclusión, los hallazgos de este estudio refuerzan la teoría de la construcción social del conocimiento a través de interacciones mediadas culturalmente, con transformaciones introducidas por la virtualización de las relaciones sociales durante la pandemia que es preciso seguir examinando.

Figura 10:
Construcción Social

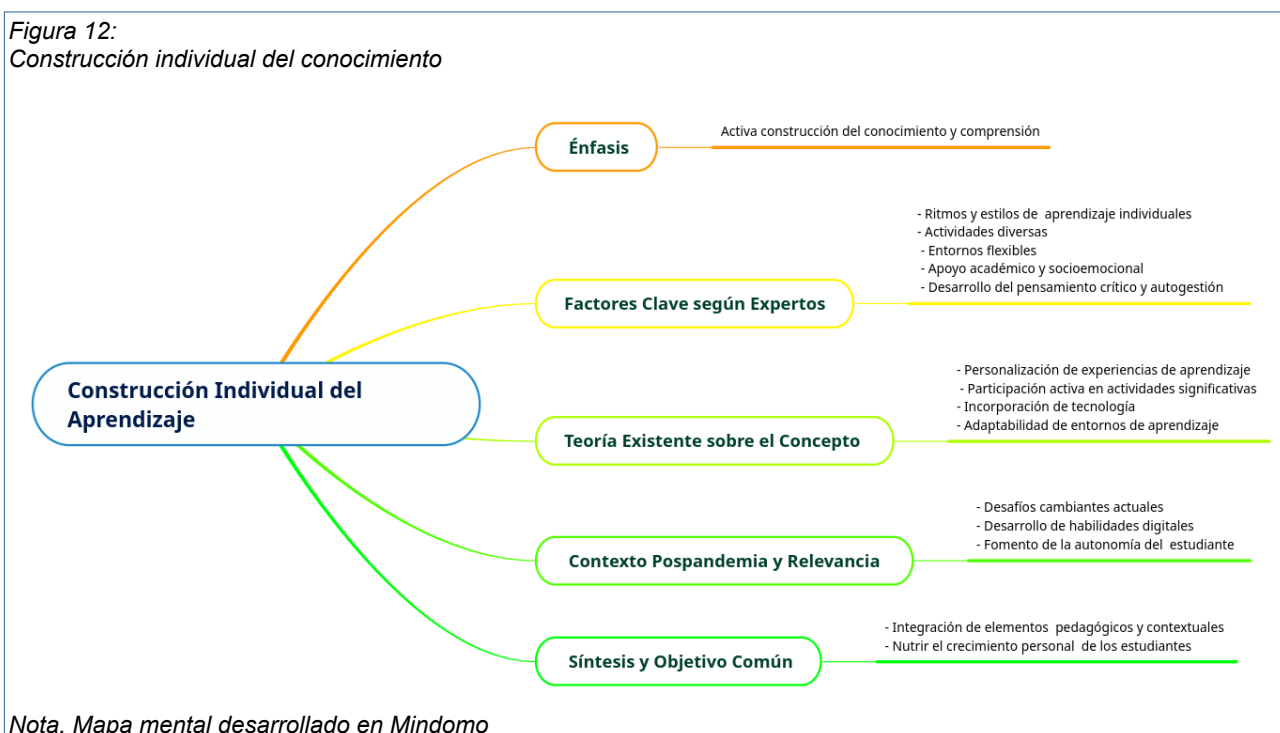


Con respecto a la subcategoría secundaria "construcción individual del aprendizaje", el concepto se enfoca en promover el aprendizaje personalizado, autodirigido y activo de los estudiantes. Se reconoce la singularidad de cada estudiante y apunta a brindar experiencias educativas adaptadas a sus necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje particulares. Los expertos refieren estrategias como actividades diversas y diferenciadas (EXP03), grupos de aprendizaje (EXP02), uso de distintos materiales (EXP04), entre otras; que permiten a los estudiantes participar en la construcción de su propio conocimiento. Asimismo, coinciden en la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y razonamiento en los educandos (EXP01,). De acuerdo a la teoría, la individualización del aprendizaje implica entornos educativos flexibles e inclusivos. La tecnología también juega un rol clave para potenciar las experiencias personalizadas. En el contexto pospandemia adquiere mayor relevancia por sus beneficios en términos de bienestar socioemocional, motivación, participación activa y preparación para afrontar los desafíos actuales. En cuanto al estado del arte, no se vislumbra elementos suficientes en los datos que sugieran un nuevo constructo teórico o modelo novedoso. Los aportes

conocimiento, permitiendo espacios inclusivos que fomenten el potencial único de cada estudiante. Esta visión responde a la necesidad pospandemia que el investigador resalta sobre preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo cambiante, desarrollando su autonomía y habilidades digitales. En conclusión, la integración de perspectivas entre los expertos, la teoría y el investigador en torno a este concepto educativo permite enriquecer su comprensión, ubicándolo en las necesidades actuales de los estudiantes para la construcción de su conocimiento y crecimiento personal. Se requiere seguir profundizando en estrategias pedagógicas y tecnológicas que potencien este proceso de aprendizaje individualizado.

Figura 12:

Construcción individual del conocimiento



En síntesis para el primer objetivo específico “conceptualizar la terminología relacionada con los aprendizajes socioafectivos pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas” se evidencia impactos de la pandemia como la necesidad de adaptación tecnológica y modelos híbridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con consecuencias socioemocionales y desafíos para la experimentación en entornos virtuales. Se reafirman principios sobre la importancia de la participación activa del estudiante, el aprendizaje social significativo y vivencial, el desarrollo del pensamiento crítico y la atención personalizada según necesidades diferenciadas. La colaboración y reducción de brechas digitales son cruciales. Con respecto al estado del arte no surgen

teorías totalmente novedosas, pero sí la confirmación y ajuste de enfoques existentes a la realidad pospandemia, con vacíos de conocimiento que requieren más investigación.

Para el segundo objetivo específico “Comprender los diferentes tipos de aprendizaje en la construcción de los aprendizajes socio afectivos en pospandemia” Se observa concordancia entre las opiniones de los expertos y la teoría provista en relación al impacto de la pandemia en la necesidad de desarrollar el aprendizaje autónomo y las habilidades digitales en los estudiantes. Los beneficios y desafíos del aprendizaje cooperativo mencionados por EXP01 y EXP04 tienen correlato en la teoría (énfasis en pensamiento crítico, razonamiento, comunicación). La contribución limitada de los entornos digitales en la construcción de aprendizajes socioafectivos señalada por EXP03 está en línea con lo planteado en la teoría sobre la importancia del rol docente en estos procesos. En cuanto al estado del arte no se identifican teorías emergentes. Los expertos hacen referencia a conceptos y autores conocidos como aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje digitalizado, entre otros. La teoría provista concuerda con lo expresado por los expertos. Tampoco se identifican categorías emergentes. Las categorías analizadas (aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje digitalizado) están alineadas con los objetivos específicos planteados en la investigación. En resumen, existe una adecuada correlación entre los aportes de los expertos y la teoría en relación al impacto de la pandemia en las tendencias del aprendizaje autónomo, cooperativo y digitalizado. Se destaca la convergencia en la importancia de desarrollar estos tipos de aprendizaje para una educación integral en el contexto pospandemia.

Figura 13:
Aprendizajes socioafectivos en pospandemia

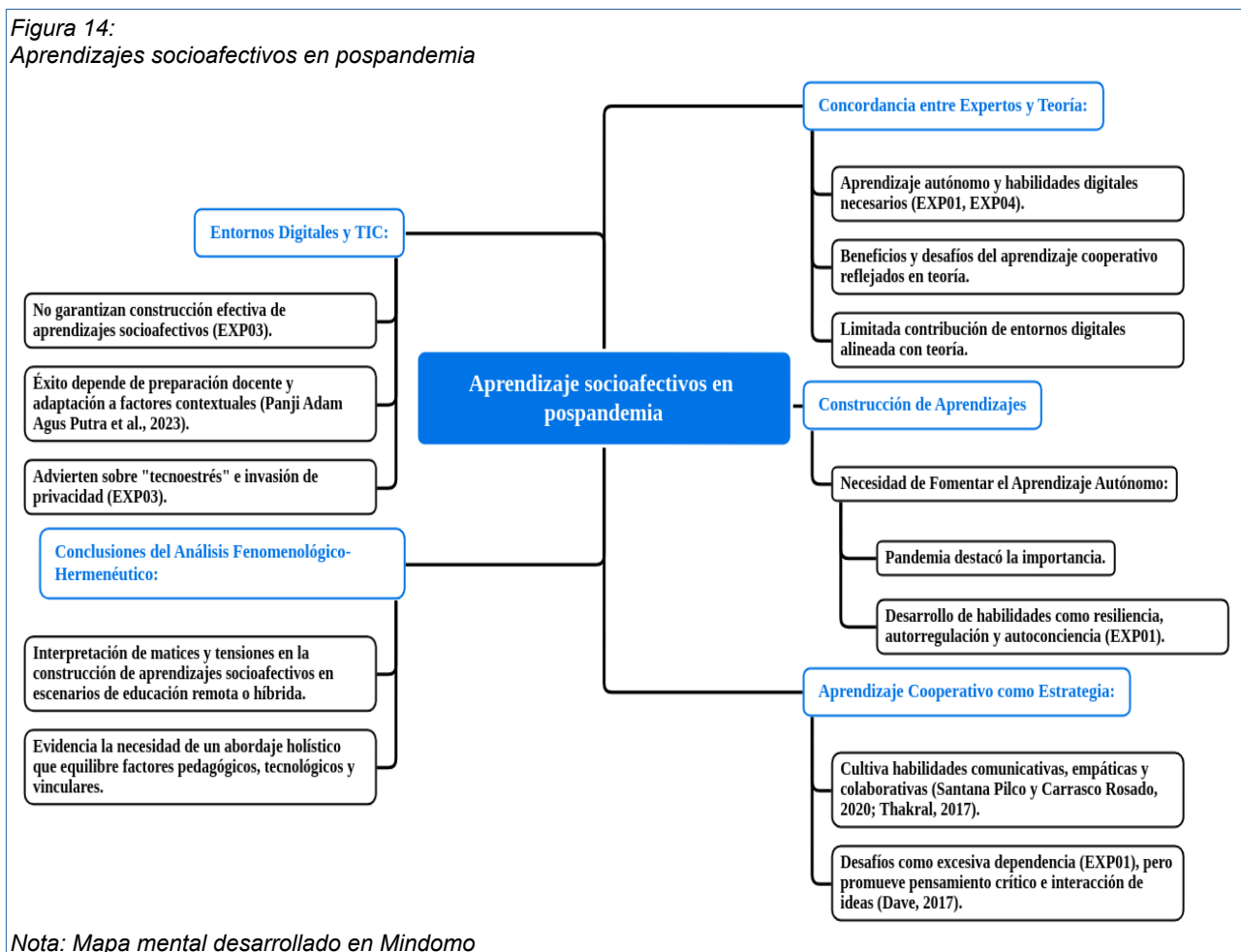


Nota: Nube de palabras desarrollado en R

De acuerdo con el análisis fenomenológico-hermenéutico realizado a partir de las perspectivas de los expertos y el marco teórico, se pueden identificar algunos aspectos relevantes en la construcción de los aprendizajes socioafectivos en el contexto pospandemia. En primer lugar, la pandemia puso de relieve la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes, dado que se vieron obligados a autogestionar sus procesos formativos ante el cierre de las instituciones educativas (Enríquez Vázquez y Hernández Gutiérrez, 2021). Tal como señala uno de los expertos, este tipo de aprendizaje requiere el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la autorregulación y la autoconciencia (EXP01), aspectos que están estrechamente vinculados con la dimensión socioafectiva. Asimismo, se resalta el potencial del aprendizaje cooperativo para cultivar habilidades comunicativas, empáticas y colaborativas en los estudiantes (Santana Pilco y Carrasco Rosado, 2020; Thakral, 2017). Si bien esta estrategia enfrenta desafíos como la excesiva dependencia entre los miembros del grupo (EXP01), también promueve el pensamiento crítico y la interacción de ideas, factores importantes en la formación integral de los educandos (Dave, 2017). Por otro lado, los entrevistados coinciden en señalar que los entornos digitales por sí solos no garantizan la construcción efectiva de aprendizajes socioafectivos (EXP03). Como advierte la teoría, el éxito en la

integración de las TIC depende en gran medida de una adecuada preparación docente y de la adaptación a los factores contextuales (Panji Adam Agus Putra et al., 2023). De lo contrario, como apunta uno de los expertos, pueden generarse efectos adversos como el “tecnoestrés” y la invasión de la privacidad (EXP03). En conclusión, la fenomenología de las experiencias expuestas permite interpretar los matices y tensiones subyacentes a la construcción de los aprendizajes socioafectivos en escenarios de educación remota o híbrida. La hermenéutica evidencia la necesidad de un abordaje holístico que equilibre los factores pedagógicos, tecnológicos y vinculares.

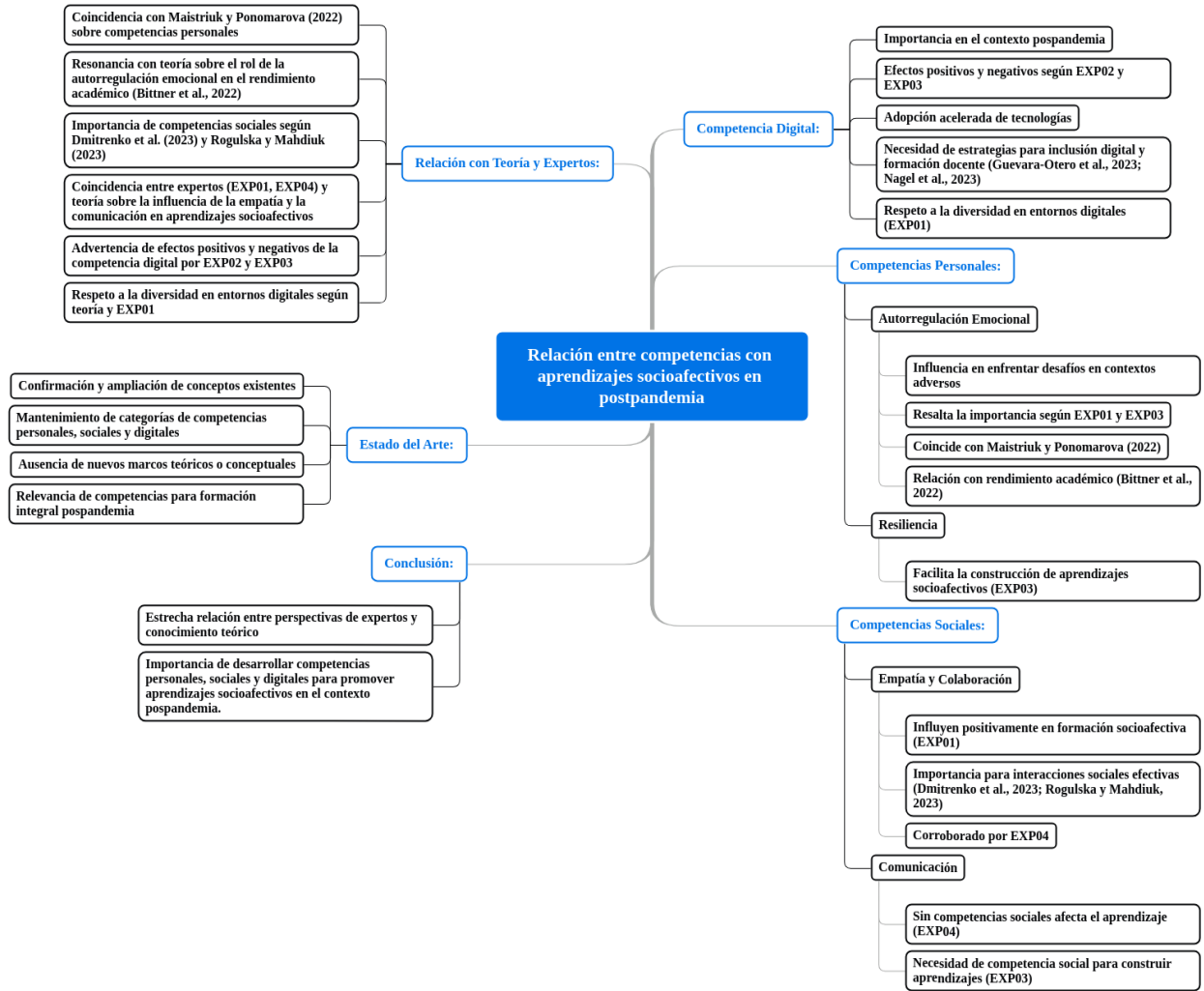
Figura 14:
Aprendizajes socioafectivos en pospandemia



Para el tercer objetivo específico “Relacionar las diferentes competencias con la construcción de los aprendizajes socioafectivos en postpandemia” los resultados evidencian la relevancia de desarrollar competencias personales como la autorregulación emocional y la resiliencia para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos en contextos adversos. El cultivo de estas competencias se relaciona positivamente con la construcción de aprendizajes socioafectivos integrales. Asimismo, las competencias sociales, especialmente la empatía y la colaboración, influyen favorablemente en la

formación socioafectiva de los estudiantes. Los entornos educativos deben promover intencionalmente estas competencias. La competencia digital cobra particular importancia en el contexto pospandemia dada la acelerada adopción de tecnologías. Se requieren estrategias para la inclusión digital de estudiantes y una adecuada formación docente en este ámbito. Los expertos, desde su experiencia, aportan matices pero coinciden en la importancia de estas competencias para favorecer el aprendizaje socioafectivo. Sobre las competencias personales, EXP01 resalta la autorregulación emocional como "la capacidad de controlar" las emociones, destacando su influencia en el aprendizaje socioafectivo. EXP02 también señala la autorregulación para manejar emociones negativas. EXP03 indica que competencias como la regulación emocional y la resiliencia facilitan la construcción de aprendizajes socioafectivos. Respecto a las competencias sociales, EXP01 enfatiza el valor de la empatía para una mayor comprensión interpersonal y el apoyo emocional. EXP04 destaca que sin competencias sociales como la comunicación el aprendizaje se ve afectado. EXP03 afirma que estudiantes con competencias sociales desarrolladas pueden construir mejor sus aprendizajes socioafectivos. En cuanto a la competencia digital, EXP02 apunta que hay un lado positivo y negativo, facilitando algunos procesos de socialización pero también "deshumanizando". EXP01 indica que ha mejorado la comunicación e interacción, pero advierte la necesidad de respetar la diversidad en entornos digitales. EXP03 señala que la falta de competencia digital en estudiantes puede afectar sus relaciones e interacción con pares. En cuanto al estado del arte, no se observa la emergencia de nuevas teorías sino más bien la confirmación y ampliación de conceptos existentes sobre la importancia de desarrollar competencias personales, sociales y digitales. Tampoco surgen nuevas categorías de análisis. Se mantienen como ejes centrales las categorías de competencias personales, sociales y digitales, así como sus vínculos con el aprendizaje socioafectivo. En síntesis, se confirma y complementa la teoría y conocimiento disponibles sobre la relevancia de estas competencias para la formación integral de los estudiantes en el contexto pospandemia, sin indicios de la emergencia de nuevos marcos teóricos o conceptuales al respecto. En conclusión, el análisis realizado releva las perspectivas de los expertos y refuerza la necesidad de fortalecer las competencias personales, sociales y digitales para promover el desarrollo integral de los estudiantes en la postpandemia.

Figura 16:
Relación entre las diferentes competencias en la construcción de los aprendizajes socio afectivos



Nota: Mapa mental desarrollado en Mindomo

V Conclusiones

- Primera: Aprendizaje: La pandemia ha generado la necesidad de una mayor adaptación tecnológica y modelos híbridos en educación, con impactos en la autogestión y autonomía estudiantil. También ha tenido consecuencias socioemocionales, requiriendo estrategias más dinámicas, interactivas y basadas en experiencias.
- Segunda: Socioafectividad: Existe una estrecha interrelación entre factores sociales y afectivos que inciden en los procesos educativos. La pandemia tuvo fuertes impactos socioafectivos, por lo que en la era pospandemia se requiere mayor inclusión, equidad y enriquecimiento de las experiencias formativas.
- Tercera: Construcción cognitiva: Existe una brecha entre quienes defienden la autogestión y pensamiento crítico versus los que se sienten más cómodos con prácticas educativas tradicionales. Se requiere un ajuste de enfoques pedagógicos para promover adecuadamente la abstracción, creación de conceptos y capacidad de establecer analogías.
- Cuarta: Construcción empírica: Requiere de estrategias vivenciales, colaborativas y significativas, aprovechando tecnologías pero atendiendo necesidades contextuales. La virtualidad replantea aspectos metodológicos en la construcción de conocimiento.
- Quinta: Construcción social: El conocimiento se construye colaborativamente, proceso que se vio impactado por la virtualización de interacciones durante la pandemia. Se requiere reducir brecha digital y adaptarse a nuevas formas de interacción para aprovechar oportunidades.
- Sexta: Construcción individual: Se enfatiza conocer ritmos y estilos de aprendizaje de estudiantes para atender necesidades particulares con actividades diversas y entornos flexibles. Se resalta desarrollo temprano de pensamiento crítico y autogestión para que asuman rol activo en su aprendizaje.
- Séptimo: En relación al análisis del objetivo de comprender los diferentes tipos de aprendizaje en la construcción de aprendizajes socioafectivos en la pospandemia, se evidencia que el aprendizaje autónomo depende de factores individuales y contextuales, por lo que se requiere un abordaje integral para promoverlo ante los cambios del escenario pospandemia. El aprendizaje

cooperativo facilita el desarrollo de competencias académicas y socioafectivas, siendo clave guiar adecuadamente las actividades grupales para potenciar dichas habilidades. En cuanto al aprendizaje digitalizado, no surgen nuevas teorías al respecto, sino ideas que refuerzan su potencial y desafíos para una implementación competente y responsable.

Octavo: Sobre el análisis del objetivo de relacionar distintas competencias con la construcción de aprendizajes socioafectivos en la pospandemia, la competencia personal juega un rol central, estando los estudiantes con mayor desarrollo de la misma mejor preparados para interactuar positivamente. La competencia social es un elemento clave por su incidencia en el desempeño académico, bienestar y facilitación de interacciones, requiriendo una formación integral desde temprana edad. Los expertos destacan y ejemplifican aspectos contemplados en la conceptualización teórica sobre la relevancia de la competencia digital en este contexto, confirmando la necesidad de capacitación para su uso responsable.

Noveno: Evaluando el objetivo general “Interpretar la construcción de los aprendizajes socio afectivos en postpandemia”, la pandemia de COVID-19 trajo consigo una transformación profunda de los procesos educativos a nivel global, que tuvo consecuencias tanto en la dimensión académica como socioemocional de los estudiantes. El abrupto confinamiento y la acelerada virtualización de la enseñanza evidenciaron la necesidad de mayor adaptabilidad a entornos híbridos, el desarrollo de habilidades como la autogestión y el pensamiento crítico, así como la importancia de promover el aprendizaje activo y significativo. Sin embargo, también exacerbaron las brechas entre quienes lograron adquirir estas competencias y aquellos que aún dependen en gran medida de la guía docente. En paralelo, el prolongado aislamiento generó impactos psicológicos adversos que afectaron las interacciones sociales, planteando nuevos retos pero también oportunidades en la construcción colectiva de conocimientos mediada por tecnologías. En consecuencia, urge adoptar un enfoque holístico de la formación estudiantil que equilibre los factores académicos y socioemocionales, promoviendo ambientes seguros e inclusivos, trabajo colaborativo y el desarrollo integral de competencias. La tecnología es un medio y no un fin; su implementación exitosa depende de una

preparación docente adecuada y adaptación a necesidades contextuales. En síntesis, estamos ante una coyuntura que obliga a replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje, con nuevos desafíos pero también posibilidades de avanzar hacia sistemas educativos más resilientes y promotores de desarrollo integral. Se requiere más investigación para seguir comprendiendo e interpretando los cambios en la construcción de aprendizajes en este contexto pospandemia.

VI Recomendaciones

- Primera: Se recomienda a los directivos del MINEDU y directores regionales implementar modelos híbridos que combinen adecuadamente estrategias presenciales y virtuales, considerando las necesidades diferenciadas de los estudiantes para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos y promover su bienestar socioemocional.
- Segunda: Se sugiere a los directores de instituciones educativas y docentes desarrollar programas de habilidades blandas y pensamiento crítico desde los primeros años, fomentando la autogestión, resiliencia y competencias sociales para empoderar a los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes y relaciones.
- Tercera: Se alienta a los docentes y tutores a brindar acompañamiento socioemocional personalizado a los estudiantes, especialmente a los más afectados por el distanciamiento social durante la pandemia, para atender sus necesidades específicas.
- Cuarta: Se recomienda a los docentes promover el aprendizaje colaborativo mediante actividades grupales bien guiadas, que permitan la reconstrucción del tejido social, la inclusión y el intercambio de conocimientos entre estudiantes pares.
- Quinta: Se sugiere a los docentes incentivar la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, a través de estrategias como la gamificación, proyectos aplicados y aprendizaje basado en problemas.
- Sexta: Se alienta a los directores de instituciones educativas a desarrollar políticas integrales para orientar la transformación digital de sus centros, promoviendo la inclusión, las buenas prácticas pedagógicas, la generación de contenidos de calidad y el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Séptima: Se recomienda al MINEDU y directores regionales capacitar a los docentes en competencias digitales y pedagogías activas para implementar exitosamente estrategias híbridas de enseñanza-aprendizaje, promoviendo ambientes virtuales enriquecedores y significativos para los estudiantes.

Octava: Se sugiere al MINEDU fomentar alianzas entre las instituciones educativas, el sector empresarial y la sociedad civil para reducir la brecha digital y facilitar el acceso equitativo de estudiantes a recursos tecnológicos e internet.

Novena: Se alienta a los investigadores a realizar más investigación para comprender integralmente el impacto de la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes con diversas capacidades. Los temas de investigación relevantes que se proponen son: "Efectos de la educación virtual en el rendimiento académico", "Impacto socioemocional de la pandemia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes", "Estrategias educativas efectivas en la era pospandemia", "Retos en la construcción de conocimiento colaborativo en entornos virtuales".

Referencias

- Akinlotan, M. (2023). Calling a spade a shovel: A cognitive construction account of BE-relativisation. *Studia Neophilologica*, 95(1), 127-145. <https://doi.org/10.1080/00393274.2021.1980738>
- Al-Gouhari, D., Al-Saleem, F., El-Garawany, M., Abdul-Rahim, J., y Al-Saber, A. (2023). The Moderating Effect of Social Demographics on the Relationship Between Affective Learning Outcomes and Academic Performances of Students in Private Universities in Kuwait Post-Pandemic. *European Journal of Business and Management*. <https://doi.org/10.7176/EJBM/15-5-09>
- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., y Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58). <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Anjarwati, S., Purwanti, A., y . H. (2023). Proposal of the Effect of Ethical Orientation on Accounting Students Ethical Sensitivity Post-pandemic (Covid-19) (Empirical Study at Universitas Dian Nusantara). *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v8i12.13682>
- Araya, Á., González, N., Vallejos, J., y Ruiz, S. (2022). The impact of resilience in Schizophrenia: A qualitative systematic review. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 60(1), 75-91. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272022000100075>
- Bakhisheva, S. M., Kemesheva, A. M., y Mukhtar, Z. G. (2022). Post-pandemic learning design and modern didactics. *Journal of Educational Sciences*, 70(1). <https://doi.org/10.26577/JES.2022.v70.i1.03>
- Bittner, J. V., Stamov Roßnagel, C., y Staudinger, U. M. (2022). Educational self-regulation competence: Toward a lifespan-based concept and assessment strategy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(2), 307-325. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09491-2>
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas, T., y Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: Reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis y Saber*, 13(34), e14532. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>

- Ceva, E., y Bagnoli, C. (2023). Individual Responsibility under Systemic Corruption: A Coercion-Based View. *Moral Philosophy and Politics*, 10(1), 95-117. <https://doi.org/10.1515/mopp-2020-0033>
- Dang, C. N., y Le-Hoai, L. (2019). Relating knowledge creation factors to construction organizations' effectiveness. *Journal of Engineering, Design and Technology*, 17(3), 515-536. <https://doi.org/10.1108/JEDT-01-2018-0002>
- Dave, A. (2017). COOPERATIVE LEARNING: PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION. *Voice of Research*, 6(1), 11-13.
- Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Beldii, A., Hrebenova, V., Zelinskyi, V., y Pinaieva, O. (2023). FORMATION OF ADOLESCENTS' SOCIAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTION ENVIRONMENT. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 158-167. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7074>
- Dubovi, I., y Tabak, I. (2020). An empirical analysis of knowledge co-construction in YouTube comments. *Computers y Education*, 156, 103939. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103939>
- Dunk-West, P., Riggs, D. W., Vu, K., y Rosenberg, S. (2023). Built pedagogy and educational citizenship in an Australian alternative learning environment. *Wellbeing, Space and Society*, 5, 100159. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2023.100159>
- El-Peruano. (2023, abril 11). Minsa: Plan de intervención de psicólogos en colegios de Lima beneficiará a más de 15,000 personas. *Diario Oficial El Peruano*; Empresa Peruana de Servicios Editoriales S.A. <https://www.elperuano.pe/noticia/209829-minsa-plan-de-intervencion-de-psicologos-en-colegios-de-lima-beneficiara-a-mas-de-15000-personas>
- Enríquez Vázquez, L., y Hernández Gutiérrez, M. (2021). Alumnos en pandemia: Una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Grevtsev, A. V. (2023). Interpretation of the Concept of Social Constructivism by L. S. Vygotsky through the Semiotics of Education, the Theory of Transcendence in Education and the Theology of Personality by V. N. Lossky. *Философская мысль*, 4, 87-106. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2023.4.40103>

- Guevara-Otero, N., Cuevas-Molano, E., Vázquez-Cano, E., y López-Meneses, E. (2023). Analysis of predisposition in levels of individual digital competence among Spanish university students. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep451. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13420>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Huntington, B., Goulding, J., y Pitchford, N. J. (2023). Expert perspectives on how educational technology may support autonomous learning for remote out-of-school children in low-income contexts. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100263. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100263>
- INEI. (2023). Perú: Enfermedades No Transmisibles Y Transmisibles, 2022. En Instituto Nacional de Estadística e Informática (pp. 89-96). Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Isabeles Flores, S., Cass Zubiría, M. M., y Elie Sebire, R. H. (2023). Processes Employed to Introduce Autonomous Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(4), 426-441. <https://doi.org/10.37237/130404>
- Jacobi, D. (2011). On the “Construction” of Knowledge and the Knowledge of “Construction”. *International Political Sociology*, 5(1), 94-97. https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2011.00122_4.x
- Jubas, K. (2023). Using popular culture in professional education to foster critical curiosity and learning. *Studies in the Education of Adults*, 55(1), 240-258. <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2114690>
- Karpenko, O. M., Lukyanova, A. V., Bugai, V. V., y Shchedrova, I. A. (2019). Individualization of Learning: An Investigation on Educational Technologies. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2243>
- Kestel, D. (2022). Estado de la salud mental tras la pandemia del COVID-19 y progreso de la Iniciativa Especial para la Salud Mental (2019-2023) de la OMS | Naciones Unidas. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/crónica-onu/estado-de-la-salud-mental-tras-la-pandemia-del-covid-19-y-progreso-de-la-iniciativa>

- Kimmerle, J., Fischer, F., y Cress, U. (2021). Argumentation and Knowledge Construction. En *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 183-198). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65291-3_10
- Ledesma-Pérez, F., Ruiz-Salazar, J., Holgado-Quispe, A., Cruz-Montero, J., y Holguín-Alvarez, J. (2023). Empatía en adolescentes, cogniciones y afectos durante la pandemia en Perú. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v19.4908>
- Liebrucks, A. (2001). The Concept of Social Construction. *Theory y Psychology*, 11(3), 363-391. <https://doi.org/10.1177/0959354301113005>
- Littles, K. (2023). Post-Pandemic Case Management: Building Blocks for Resocialization. *Social Behavior Research and Practice – Open Journal*, 8(1), 13-14. <https://doi.org/10.17140/SBRPOJ-8-137>
- Luo, Z., y Gui, X. (2022). Inter-affectivity and social coupling: On contextualized empathy. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 21(2), 377-393. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09778-3>
- Machuca-Fernández, L., Martínez-Manzanares, N., Alcívar-López, Y. I., Arteaga-Quijije, N. K., y Vera-Mendoza, A. D. R. (2022). Socio-affective stimulation of primary school students. *International journal of health sciences*, 5686-5696. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS8.13566>
- Maistriuk, I., y Ponomarova, N. (2022). Concept Content and Structure of Self-Educational Competence of School Students in the Modern Educational Space. *Educational Challenges*, 27(2), 122-137. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.09>
- Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Mirata, V., Hirt, F., Bergamin, P., & van der Westhuizen, C. (2020). Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: Findings from a Delphi study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 32. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00209-y>

- Nagel, I., Guðmundsdóttir, G. B., y Afdal, H. W. (2023). Teacher educators' professional agency in facilitating professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104238. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104238>
- Ormond, J. E. (2010). Social Learning Theory. En *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-4). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0892>
- Otero-Potosi, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Suárez Valencia, C. E., y Pozo Castillo, D. F. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 178-189. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>
- Palomares-Montero, D., y Chisvert-Tarazona, M.-J. (2016). Cooperative learning: A methodological innovation in teacher training / El aprendizaje cooperativo: Una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158448>
- Panji Adam Agus Putra, Yuda Dharma Putra, Maman Surahman, Heru Pratikno, M Zidan Al Insyani, Intan Nurapriliani, y Nurbani Syifa. (2023). DEVELOPMENT OF DIGITAL LEARNING BASED INTERNATIONAL COOPERATION IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS. *International Journal of Educational Review, Law And Social Sciences (IJERLAS)*, 3(5), 1504-1512. <https://doi.org/10.54443/ijerlas.v3i5.979>
- Pearce, K. E., Yip, J. C., Lee, J. H., Martinez, J. J., Windleharth, T. W., Bhattacharya, A., y Li, Q. (2022). Families Playing Animal Crossing Together: Coping With Video Games During the COVID-19 Pandemic. *Games and Culture*, 17(5), 773-794. <https://doi.org/10.1177/15554120211056125>
- Pelfrey, C. M., Cola, P. A., Gerlick, J. A., Edgar, B. K., y Khatri, S. B. (2022). Breaking Through Barriers: Factors That Influence Behavior Change Toward Leadership for Women in Academic Medicine. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854488>
- Phillips, S. (2014). Analogy, Cognitive Architecture and Universal Construction: A Tale of Two Systematicities. *PLoS ONE*, 9(2), e89152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089152>

- Polman, J., Hornstra, L., y Volman, M. (2021). The meaning of meaningful learning in mathematics in upper-primary education. *Learning Environments Research*, 24(3), 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09337-8>
- Rapp, A. C., y Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Reátegui, L. (2022). Pandemia y deserción escolar en la Educación Básica Regular: Factores asociados y posibles efectos, 2017-2021. Instituto Nacional de Estadística e Informática, 3.
- Rey, F. L. G. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoría e Investigación*, 15(2), 127-134. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200005>
- Rigby, M., y Sanchis, E. (2005). The Concept of Skill and Its Social Construction. *European Journal of Vocational Training*, (37), 22-33.
- Rogulska, O., y Mahdiuk, O. (2023). INTEGRATED FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. *Scientific Journal of Polonia University*, 56(1), 238-244. <https://doi.org/10.23856/5633>
- Román Pérez, B., y Bahamón Muñetón, M. J. (2023). The socio-emotional dimension in education: A systematic review. *Issues in Educational Research*, 33(1), 307-326.
- Rosales-Marquez, C., Silva-Aguilar, A., Miranda-Vargas, V., y Salas-Sanchez, R. (2023). Aprendizaje autorregulado para aprender a aprender en la formación universitaria. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 269-281. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5058>
- Salkind, N. J. (2008). Cooperative Learning. En *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963848.n54>
- Santana Pilco, J. R., y Carrasco Rosado, J. (2020). Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado un

Centro de Educación Básica Alternativa para Presidarios. REVISTA VERITAS ET SCIENTIA - UPT, 8(2), 1181-1191. <https://doi.org/10.47796/ves.v8i2.135>

Santoveña-Casal, S., y Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*, 27(58), 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>

Sanz Gutiérrez, P. (2023). REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA - Atención socioemocional de estudiantes de secundaria en riesgo de interrumpir los estudios. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Scheffers, F., Moonen, X., y van Vugt, E. (2022). External sources promoting resilience in adults with intellectual disabilities: A systematic literature review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 227-243. <https://doi.org/10.1177/1744629520961942>

Scheiner, T., y Pinto, M. M. F. (2014). Cognitive Processes Underlying Mathematical Concept Construction: The Missing Process of Structural Abstraction. *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA*, 5(July 2014), 105-112.

Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Schnaubert, L., y Rey, G. D. (2022). The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE). *Educational Psychology Review*, 34(1), 1-38. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5>

SiSeVe. (2023). ESTADÍSTICAS. <http://www.siseve.pe/web/>

Srivastava, S. (2020). Varieties of Social Construction. *International Studies Review*, 22(3), 325-346. <https://doi.org/10.1093/isr/viz003>

Thakral, P. (2017). Cooperative Learning: An Innovative Strategy to Classroom Instruction. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.5958/2231-458X.2017.00004.5>

Uguana, I. (2021). Classroom Indiscipline and Academic Performance of Primary School Pupils in Social Studies in Calabar South Local Government Area of Cross River State. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3849709>

UNICEF. (2022). Negación de los derechos Los efectos de la discriminación sobre la infancia. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Número noviembre de 2022).

- Vargas-Hernández, J. G., Vargas-González, O. C., Castañeda-Burciaga, S., y Kariyev, A. D. (2023). Meaningful Learning Didactic Strategies in Higher Education (pp. 54-72). <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6076-4.ch004>
- Viana, J., y Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>
- Viola, M. (2022). Seeing through the shades of situated affectivity. Sunglasses as a socio-affective artifact. *Philosophical Psychology*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2118574>
- Zeithamova, D., Mack, M. L., Braunlich, K., Davis, T., Seger, C. A., van Kesteren, M. T. R., y Wutz, A. (2019). Brain Mechanisms of Concept Learning. *The Journal of Neuroscience*, 39(42), 8259-8266. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1166-19.2019>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., y Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers y Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Anexo 1: Tabla de categorización

Categoría Base	Subcategoría primaria	Subcategoría secundaria
Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia	Concepto	aprendizaje
		socio afectividad
		construcción cognitiva
		construcción empírica
		construcción social
		construcción individual
	Aprendizaje	autónomo
		Cooperativo
		digitalizado
	Competencia	personal
		social
		digital

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

Se presenta la siguiente guía de preguntas semiestructuradas utilizadas en las entrevistas del presente trabajo de investigación:

- ¿Cómo definiría usted el aprendizaje en los estudiantes después de la pandemia?
- Desde su perspectiva, ¿cómo se relaciona la socioafectividad con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto pospandemia?
- ¿Podría describir qué estrategias utiliza para promover la construcción de aprendizajes cognitivos en sus estudiantes considerando el contexto pospandemia?
- ¿cómo promueve en los estudiantes la construcción de aprendizajes a partir de la observación, experimentación y contacto directo con la realidad considerando el contexto pospandemia? ¿Podría dar ejemplos?
- ¿Cómo fomenta en sus estudiantes la construcción colaborativa de aprendizajes a través de la interacción, el diálogo y el intercambio de saberes entre pares después de la pandemia? ¿Podría describir alguna estrategia o actividad que utilice con este fin?
- Considerando el contexto pospandemia, ¿de qué manera promueve que cada estudiante construya su propio aprendizaje de acuerdo a sus ritmos y estilos cognitivos?
- ¿Cómo influye el fomento del aprendizaje autónomo en la construcción de habilidades socioafectivas en el contexto pospandémico?
- ¿Cómo influye el autoconocimiento en la construcción de habilidades socioafectivas en el contexto pospandémico?
- ¿Cuáles son los beneficios y desafíos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias socioafectivas después de la pandemia?
- ¿Cuáles son los beneficios de un adecuado desarrollo de las habilidades sociales en el aprendizaje cooperativo después de la pandemia?
- ¿Cuáles son los principales tipos de aprendizaje que han surgido o evolucionado en entornos digitales durante la pospandemia y cómo contribuyen a la construcción de aprendizajes socioafectivos?
- ¿Cómo afectó al aprendizaje los entornos digitales durante la pospandemia y cómo contribuyen a la construcción de aprendizajes socioafectivos?

- ¿Cómo se relacionan las competencias personales, como la autorregulación emocional y la resiliencia, con la construcción de aprendizajes socioafectivos en el período pospandemia?
- ¿cómo se manifestó la empatía en el contexto de pandemia y post pandemia?
- ¿Cuál es la influencia de las competencias sociales, como la empatía y la colaboración, en la formación de aprendizajes socioafectivos en la era pospandemia, especialmente en entornos de interacción social y educación?
- ¿cómo se manifestó el rechazo social en la pandemia y post pandemia dentro de los entornos de aprendizaje?
- ¿Cómo afectan las competencias digitales, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la pospandemia?
- ¿Cómo afectan la alfabetización digital, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la pospandemia?

Anexo 3: **Consentimiento informado**

Experto 01:

Video : https://drive.google.com/file/d/1IG__IAQI6qJ9MjMYccuCFvVC2oUv7G2t/view?usp=sharing

Entrevistador: listo ahora si voy a iniciar la presentación

Entrevistador: ¿se ve bien?

Participante: si, se ve bien

(00:03:23) Entrevistador: muy buenas noches doctor EXPERTO 01 gracias por por aceptar la entrevista en el cual el tema es construcción de aprendizajes socio efectivos pos pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas. El doctor es licenciado en psicología máster en docencia universitaria y doctor en psicología además es y cooperar en Perú te y docente universitario además de ser asesor y consultor ingestión de talento humano, bueno es un muy buen este perfil académico según estuve investigando. Bueno vamos a ir a la primera pregunta ¿está de acuerdo con hacer esta entrevista? y para eso preguntó ¿si acepta de manera fuerte y clara acepta usted ser parte para esta investigación de enfoque cualitativo y dejar en evidencia en este video que estamos grabando esta entrevista y responder con claridad, relevancia y pertinencia

(00:04:38) Participante: ***sí acepto***

Entrevistador: muy bien doctor entonces vamos a comenzar con la entrevista

Experto 02

Video: https://drive.google.com/file/d/1Qx53xEmefaCId0kPI_k7srCqUeqmdhPI/view?usp=sharing

(00:05:10) Participante: Para empezar, me presento, tal vez no le hayan explicado mi amiga. Mi nombre es EXPERTO 02, soy licenciada en educación secundaria con la especialidad de Ciencias sociales y comunicación y también tengo una maestría en educación. Y bueno trabajo con estudiantes de Secundaria.

(00:05:29) Entrevistador: Excelente, Más o menos por ello, el tema de investigación, por eso que está interesante. Primero, bueno, estamos siendo grabado. Me gustaría saber si usted consciente ser parte de este estudio.

Para eso tengo que hacer la pregunta de rigor para que diga si acepto fuerte y claro a la pregunta, acepto usted ser informante para esta investigación de enfoque cualitativo y dejar evidencia en este vídeo que estamos grabando de esta entrevista y responder con claridad, relevancia y pertinencia.

(00:06:09): Participante: **Sí, acepto.**

Entrevistador: Muchísimas gracias.

Experto 03

Video: https://drive.google.com/file/d/1sx3NhxvKIW0EQ3HvCUd5XxM0O_V71tK/view?usp=sharing

(00:00:07) Entrevistador: Bien, este, Buenos días EXPERTO 03, gracias por aceptar la entrevista. Bajo el tema de investigación que estoy realizando, que se llama construcción de aprendizaje socioafectivos Pospandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas. Nuestra ponente en esta oportunidad es EXPERTO 03. Ella es candidata a doctora en la por la Universidad Nacional mayores de San Marcos. es máster en educación de por la Universidad César Vallejo. Su tema de investigación es sobre el estrés académico y estrategias de aprendizaje. Es bióloga egresada de la mayor Universidad mayor de San Marcos, con especialización en zoología, con líneas de investigación en impacto ambiental, calidad del medio ambiente y sobre todo en Tecno estrés, que es lo que nos me interesa saber un poco más en la materia de investigación que estoy realizando. Ella es ponente sobre tecnoestres Congreso de Investigaciones e innovaciones educativas. el año 2022 y 2023 tiene varias publicaciones en revistas Indexadas. Es docente universitaria con experiencia en instituciones de prestigio. Actualmente lleva cursos de microbiología y aplicaciones transversales de sobre salud, alimentos y medio ambiente. Tienes un perfil bastante multifacético. Y es bastante interesante tu perfil. Bueno, ante todo, muchas gracias por aceptar la presente Entrevista. Bueno, vamos a ir a la primera pregunta. Esta es una pregunta de rigor. Para que diga si acepto fuerte y claro en la siguiente pregunta, acepto usted ser informante para esta investigación de enfoque cualitativo y dejar evidencia en video de esta entrevista y responder con claridad, relevancia y pertinencia.

(00:02:27) Participante: Sí, claro que sí, **sí acepto** participar en en esta investigación.

Entrevistador: Muchísimas gracias.

Experto 04

Video : <https://drive.google.com/file/d/1f0jJw9n2Rj97Bix8kzJUFB13eMPOLfey/view?usp=sharing>

(00:00:09) Entrevistador: Buenos días. EXPERTO 04. El tema de nuestra entrevista es construcción de aprendizaje socioafectivos en el contexto pospandemia para estudiantes, bueno, con capacidades educativas, diferencias. He estado entrevistando ya a personas a los diferentes niveles: posgrado en educación superior, Para futuros profesionales, tanto técnicos como profesionales, A profesores de educación secundaria y ahora contigo que estamos para educación inicial. La participante es EXPERTO 04, profesional en educación inicial, actualmente candidata para el grado de máster En educación en gestión educativa Por la Universidad César Vallejo. Tiene muchos años en experiencia de educación infantil y eso hace una fortaleza muy buena para esta entrevista. Bueno, vamos a comenzar con la primera pregunta.

Participante: De acuerdo

Entrevistador: La primera si es de rigor, para que digas si aceptas fuerte y claro a la pregunta, ¿acepta usted ser informante para esta investigación de enfoque cualitativo y dejar evidencia en vídeo de esta entrevista y responder con claridad, relevancia y pertinencia?

(00:01:49) Participante: **Sí, acepto.**

Anexo 4: Matriz Evaluación por juicio de expertos, formato UCV.



CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dra. Ibarra Cabello Alcira Elena

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos; así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Postgrado de la UCV para el Campus Los Olivos, ciclo 2023 - II, sección A1, requiero validar la guía de entrevista semiestructurada con la cual se entrevistará a expertos en el estado de la cuestión y poder desarrollar mi investigación; de esta manera, sustentar mis competencias investigativas en la experiencia curricular de Diseño y Desarrollo del Trabajo de Investigación.

El nombre de mi categoría base es: "Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia" y con la finalidad de garantizar el rigor académico de mi investigación, busco contar con la aprobación de docentes expertos en educación y especializados en temas relacionados con mi categoría base para poder explorar e interpretar el fenómeno educativo investigado. Por tanto, quedo a la espera de su veredicto.

El expediente de validación, que se le hace llegar, contiene:

- Carta de presentación.
- Formato de Validación.
- Certificado de validez de contenido de la guía.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

JOSE CARLOS LIMACO BASURTO
DNI 20112985



Tercera dimensión: Competencia

Objetivos de la Subcategoría primaria 3: Relacionar las diferentes competencias con la construcción de los aprendizajes socio afectivos en postpandemia

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
personal	13. ¿Cómo se relacionan las competencias personales, como la autorregulación emocional y la resiliencia, con la construcción de aprendizajes socioafectivos en el periodo postpandemia?	4	4	4	Ninguna
	14. ¿Cómo se manifiesta la empatía en el contexto de pandemia y post pandemia?	4	4	4	Ninguna
social	15. ¿Cuál es la influencia de las competencias sociales, como la empatía y la colaboración, en la formación de aprendizajes socioafectivos en la era postpandemia, especialmente en entornos de interacción social y educación?	4	4	4	Ninguna
	16. ¿Cómo se manifestó el rechazo social en la pandemia y post pandemia dentro de los entornos de aprendizaje?	4	4	4	Ninguna
digital	17. ¿Cómo afectan las competencias digitales, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la postpandemia?	4	4	4	Ninguna
	18. ¿Cómo afectan la alfabetización digital, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la postpandemia?	4	4	4	Ninguna



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar la guía de entrevista semiestructurada de la siguiente investigación "Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023". Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Dra. Ibarra Cabello Alcira Elena		
Grado profesional:	Maestría ()	Doctor (x)	
Área de formación académica:	Educativa (x)	Social ()	
Áreas de experiencia profesional:	Docente / Catedrático		
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo / MINEDU		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (x)	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido de la guía, por juicio de expertos.

3. Datos de la guía (Semiestructurada)

Nombre de la investigación:	Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023
Autoría:	Jose Carlos Limaco Basurto
Programa:	Maestría en Educación
Tiempo de aplicación:	Una hora
Ámbito de aplicación:	Virtualidad (ZOOM) / (TEAMS)



Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Existe Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Ibarra Cabello Alcira Elena.

Especialidad del validador: Temático

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

...veinte.de...Octubre..del 2023

Dra. Ibarra Cabello Alcira Elena
DNI: 10394048

Firma del Experto validador

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: Dra. Rivera Zamudio July Blanca

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos; así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV para el Campus Los Olivos, ciclo 2023 - II, sección A1, requiero validar la guía de entrevista semiestructurada con la cual se entrevistará a expertos en el estado de la cuestión y poder desarrollar mi investigación; de esta manera, sustentar mis competencias investigativas en la experiencia curricular de Diseño y Desarrollo del Trabajo de Investigación.

El nombre de mi categoría base es: "Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia" y con la finalidad de garantizar el rigor académico de mi investigación, busco contar con la aprobación de docentes expertos en educación y especializados en temas relacionados con mi categoría base para poder explorar e interpretar el fenómeno educativo investigado. Por tanto, quedo a la espera de su veredicto.

El expediente de validación, que se le hace llegar, contiene:

- Carta de presentación.
- Formato de Validación.
- Certificado de validez de contenido de la guía.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



José Limaco Basurto
C.B.P. 8913

JOSE CARLOS LIMACO BASURTO
DNI 20112985

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar la guía de entrevista semiestructurada de la siguiente investigación "Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023". Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Dra. Rivera Zamudio July Blanca	
Grado profesional:	Maestría ()	Doctor (x)
Área de formación académica:	Educativa (x)	Social ()
	Salud ()	
Áreas de experiencia profesional:	Docente / Catedrático	
Institución donde labora:	Universidad Cesar Vallejo / MINEDU	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (x)

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido de la guía, por juicio de expertos.

3. Datos de la guía (Semiestructurada)

Nombre de la investigación:	Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023
Autoría:	Jose Carlos Limaco Basurto
Programa:	Maestría en Educación
Tiempo de aplicación:	Una hora
Ámbito de aplicación:	Virtualidad (ZOOM) / (TEAMS)

Tercera dimensión: Competencia

Objetivos de la Subcategoría primaria 3: Relacionar las diferentes competencias con la construcción de los aprendizajes socio afectivos en postpandemia

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
personal	T3. ¿Cómo se relacionan las competencias personales, como la autorregulación emocional y la resiliencia, con la construcción de aprendizajes socioafectivos en el periodo postpandemia? T4. ¿cómo se manifiesta la empatía en el contexto de pandemia y post pandemia?	4	4	4	Ninguna
social	T5. ¿Cuál es la influencia de las competencias sociales, como la empatía y la colaboración, en la formación de aprendizajes socioafectivos en la era postpandemia, especialmente en entornos de interacción social y educación? T6. ¿cómo se manifestó el rechazo social en la pandemia y post pandemia dentro de los entornos de aprendizaje?	4	4	4	Ninguna
digital	T7. ¿Cómo afectan las competencias digitales, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la postpandemia? T8. ¿Cómo afectan la alfabetización digital, a la construcción de aprendizajes socioafectivos en el entorno digital durante la postpandemia?	4	4	4	Ninguna

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Existe Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Rivera Zamudio July Blanca.

Especialidad del validador: Temático

...veinte de...Octubre...del 2023

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dra. Rivera Zamudio July Blanca

DNI: 41864396

Firma del Experto validador

Anexo 6: otros

Proyecto analizado en Atlas-Ti

The screenshot shows the Atlas-Ti software interface. The main window is titled "TesisLIMACO - ATLAS.ti" and has a menu bar with options: Archivo, Inicio, Buscar & Codificar, Analizar, Importar & Exportar, Herramientas, and Ayuda. Below the menu bar are several toolbars for navigation and analysis. The central area is divided into two panes, both titled "Explorador del proyecto". The left pane shows a tree view of the project structure, including folders for "Documentos (9)", "Códigos (9)", "Memos (2)", "Redes (0)", "Grupos de documentos (3)", "Grupos de códigos (3)", "Grupos de memos (0)", and "Grupos de redes (5)". The right pane shows a detailed view of the "Códigos (9)" folder, listing various codes such as "D 1: P1 aprendizaje (0)", "D 2: P2 Socioactividad (0)", "D 3: P3 cons cognitiva (0)", "D 4: P4 cons empirica (0)", "D 5: P5 cons social (0)", "D 6: P6 cons individual (0)", "D 7: P7 y P8 aprendizaje autonomo (0)", "D 8: P9 y P10 aprendizaje cooperativo (0)", and "D 9: P11 y P12 aprendizaje digital (0)". Below the panes, there is a section for "Comentario:" with a message that says "No hay nada que mostrar."

Análisis realizado en Voyant Tools

The screenshot shows the Voyant Tools interface. The main window is titled "Voyant Tools" and has a menu bar with options: Círculos, Términos, Enlaces, Lector, TémicosBerry, Tendencias, and Términos del documento. The interface is divided into several panels. On the left is a word cloud with the most prominent words being "aprendizaje", "pandemia", "este", "no", "estudiantes", "han", "va", "estudiante", "componente", "después", and "doco". In the center is a network graph with nodes and edges, showing relationships between terms. On the right is a line graph showing the frequency of terms across document segments. The graph has a y-axis labeled "Relative Frecuencia" ranging from 0.0000 to 0.0075 and an x-axis labeled "Document Segments (P1 aprendizaje)" ranging from 1 to 10. The graph shows several peaks, with the highest peak at segment 3. Below the graph is a table with the following data:

Término	Contar	Longitud	Tendencia
<input type="checkbox"/> aprendizaje en los estudiantes	2	4	
<input type="checkbox"/> aprendizaje de los	2	3	
<input type="checkbox"/> aprendizaje más	2	2	
<input type="checkbox"/> aprendizaje o	3	2	

At the bottom of the interface, there is a section for "Contextos" and "Colocaciones" showing a visualization of the term "aprendizaje" in its context. The bottom right corner of the interface shows the version information: "Voyant Tools - Stefan Sinclair & Geoffrey Rockwell (© 2024) Pivotal v. 2.6.10".

Análisis realizado en R Studio

The image shows a screenshot of the R Studio interface. The top-left pane displays the R console with the following code and output:

```
R 4.3.2 ~/  
# Para poder trabajar con los paquetes de R escriba 'license()' o 'licence()' para detalles de distribución.  
# R es un proyecto colaborativo con muchos contribuyentes.  
# Escriba 'contributors()' para obtener más información y 'citation()' para saber cómo citar R o paquetes de R en publicaciones.  
# Escriba 'demo()' para demostraciones, 'help()' para el sistema on-line de ayuda, o 'help.start()' para abrir el sistema de ayuda HTML con su navegador.  
# Escriba 'q()' para salir de R.  
  
> library(tn)  
Loading required package: NLP  
> library(tidyverse, lib.loc = "usr/lib/R/site-library")  
--- Attaching core tidyverse packages --- tidyverse 2.0.0 ---  
✔ dplyr 1.1.4 ✔ readr 2.1.4  
✔ forcats 1.0.0 ✔ stringr 1.5.1  
✔ ggplot2 3.4.4 ✔ tibble 3.2.1  
✔ lubridate 1.9.3 ✔ tidyr 1.3.0  
✔ purrr 1.0.2  
--- Conflicts --- tidyverse_conflicts() ---  
* ggplot2::annotate() masks NLP::annotate()  
* dplyr::filter() masks stats::filter()  
* dplyr::lag() masks stats::lag()  
! Use the conflicted package to force all conflicts to become errors  
> library(wordcloud)  
> library(wordcloud, lib.loc = "usr/lib/R/site-library")  
Loading required package: RColorBrewer  
> texto <- read_file("/udown/data/carlos/maestria/ucv/tesis/in/Paquetes/respuestasR1.txt")  
+ readr::readr_control() = list(readr = readLatn, language = "es")  
> texto <- tn_map(texto, tolower)  
> texto <- tn_map(texto, ksk)  
+ tn_map(removeNumbers) ksk  
+ tn_map(removeWords, stopwords("spanish"))  
> texto <- tn_map(texto, removeWords, c("puede", "ser", "pues", "si", "tun", "cómo", "EXP", "exp", "expertos", "conceptos", "categorias"))  
> texto <- tn_map(texto, stripWhiteSpace)  
> texto <- tn_map(texto, flattenDocument)  
> tabla_frecuencia <- DocumentTermMatrix(texto)  
+ frecuencia = tabla_frecuencia$ds  
> tabla_frecuencia <- as.data.frame(tabla_frecuencia)  
> tabla_frecuencia[frecuencia <= 5, ]  
> tabla_frecuencia[order(tabla_frecuencia$frecuencia, decreasing=TRUE), ]  
> wordcloud(words = tabla_frecuencia$palabras,  
+ freq = tabla_frecuencia$frecuencia,  
+ min.freq = 1,  
+ max.words = 500,  
+ random.order = FALSE,  
+ fixed.asp=TRUE,  
+ scale=c(4,3),  
+ colors = brewer.pal(8,"dark2"))  
There were 50 or more warnings (use warnings() to see the first 50)  
|
```

The top-right pane shows the Environment window with the following data:

Object	Class	Attributes
tabla_frecuencia	tbl_df	484 obs. of 2 variables
texto	List of 1	

The bottom-right pane displays a word cloud visualization of the text data. The most prominent words are "aprendizaje", "estudiantes", "podemos", "mayor", "poder", "cambiar", "competencia", "tecnología", "virtual", "pandemia", "ahora", "entonces", "docentes", "estudio", "casos", "pueden", "desarrollar", "habilidades", "nuevas", "formas", "de", "enseñar", "y", "aprender", "que", "ayuda", "a", "los", "estudiantes", "a", "prepararse", "para", "el", "futuro", "laboral", "y", "académico".



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Construcción de aprendizajes socioafectivos post pandemia en estudiantes con capacidades educativas diferenciadas, 2023", cuyo autor es LIMACO BASURTO JOSE CARLOS, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 11.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 19 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN DNI: 25861074 ORCID: 0000-0002-9756-8772	Firmado electrónicamente por: JPADILLAC12 el 19- 01-2024 08:39:18

Código documento Trilce: TRI - 0734670