



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN NEUROCIENCIAS

Características en el desarrollo de la cognición social (ToM, empatía) y regulación emocional durante el período de confinamiento en niñas de segundo año básico de un colegio particular subvencionado en la comuna de Providencia, durante el segundo semestre de 2022.

Karina Peña González

Fernanda Stevens Ulloa

Actividad Formativa Equivalente presentada a la Facultad de Educación, Psicología y Familia, de la Universidad Finis Terrae, para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Neurociencias

Tutor/a: **Daniela Huepe Artigas**

Santiago, Chile
Diciembre, 2022

ÍNDICE

APARTADO	SUB APARTADO	PÁGINA
Problematización	Problema contextualizado y fundamentado	3
	Pregunta de investigación	7
	Objetivos de Investigación	7
	Justificación del problema	8
Metodología	Paradigma	10
	Enfoque metodológico	10
	Población o Participantes	10
	Instrumentos utilizados	11
	Tipo de Análisis	14
Análisis y discusión de resultados	- Test de la Mirada (versión para niños)	14
	- Escala de la Teoría de la Mente de Wellman y Liu	16
	- Cociente de Empatía y Sistematización (versión para niños)	18
	- Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva para niños	19
	CERQ-K	23
Orientaciones para la mejora	- Discusión	
	Resultados que fundamentan orientación	26
	Principales aspectos conceptuales	27
	Propósitos de la orientación para la mejora	29
	Descripción de la orientación para la mejora	29
	Descripción minuciosa de la intervención u orientaciones, con elaboración de material para su futura implementación	29
	Detalle de instrucciones para implementación, y contexto que se ajuste a la resolución de la problemática propia de la investigación.	32
Conclusiones	Conclusiones	34
	Limitaciones	35
	Proyecciones	35
Bibliografía	Referencias Bibliográficas (Escritas en estricto orden alfabético y según Norma APA 6ª Edición)	36
Anexos	Anexo 1: Instrumento de recolección de información	46
	Anexo 2: Propuesta con instrucciones de orientación a la mejora	89

Características en el desarrollo de la cognición social (ToM, empatía) y regulación emocional durante el período de confinamiento en niñas de segundo año básico de un colegio particular subvencionado en la comuna de Providencia, durante el segundo semestre de 2022.

Palabras clave: cognición social, teoría de la mente, empatía, regulación emocional

Presentación y explicitación problema

El año 2020, marcó una serie de hitos en el ámbito de la salud. Por una parte, se declaró una crisis sanitaria, producto de la pandemia por SARS-CoV-2, generando una alerta que significó tomar una serie de medidas para proteger a la población. Una de ellas fue el confinamiento y aislamiento social. Dicha situación, a su vez, impactó significativamente en el área de la educación, ya que el sistema tuvo que generar un cambio a partir de la realización de clases virtuales, transformando los hogares en nuevas aulas. Ello generó una serie de dificultades, no solamente en el ritmo de aprendizaje, sino que también en la socialización de los estudiantes, pues la escuela resulta un agente importante en este proceso. De acuerdo con el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2020), los niños fueron la población más vulnerable debido a las restricciones de movimiento y actividades de recreación. De esta manera, las cuarentenas y confinamientos son acontecimientos que pueden producir un corte radical en las experiencias de continuidad y proximidad de un niño y adolescente, sobre todo en las relaciones afectivas, los vínculos significativos, los grupos de pertenencia y en lo que refiere a los espacios de intimidad y diferenciación del grupo familiar (Morales, 2020).

El año 2022, se retorna la presencialidad de manera obligatoria, y es aquí donde se comenzó a evidenciar y a dimensionar las diversas problemáticas que surgieron o se potenciaron durante este período. Una de ellas fue el aumento en la brecha de aprendizaje de los estudiantes, ya que como señala Quiroz (2020) por una parte, hubo hogares en los que los niños no pudieron acceder a una educación de calidad, porque los padres no contaban con la preparación técnica o disponibilidad de recursos (computadores e internet) para apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza. Asimismo, el tiempo para cuidarlos y atender sus requerimientos, produjo el descenso en los aprendizajes académicos y la pérdida de rutinas de comportamiento, tanto en la sala de clases como en el hogar (hábitos de estudio, sueño, entre otras). En este sentido, Vargas (2021) señala que repercutió profundamente en las conductas socioemocionales de los educandos, producto de la escasez de herramientas que les permitan adaptarse y autorregularse en un contexto nuevo. El aislamiento en casa produjo en los niños cansancio, irritabilidad, molestias estomacales, dolores de cabeza y el surgimiento de nuevos temores, incluso se mostraron más dependientes y demandantes con sus familias (padre, madre o cuidadores),

requiriendo permanentemente la cercanía de un adulto en actividades que normalmente realizaban de manera autónoma (Pérez, 2020).

Es por ello, que, al llegar al aula, los niños han presentado dificultades para empatizar y convivir armoniosamente con sus compañeros en el ambiente escolar. El aislamiento vivido por los niños resulta relevante, dado que los sujetos, al conformarse en sociedad, precisan de un vínculo con un otro, compartiendo un espacio y realidad. Dado lo anterior, el encierro transformó y alteró las dinámicas sociales, estimulando un mayor grado de individualidad y egocentrismo, pues, la educación desde el hogar no satisface los requerimientos que los niños necesitan respecto a la contención, regulación emocional, la capacidad de relacionarse socialmente y la adquisición de normas (Paricio y Pando, 2020)

De este modo, es posible que la reclusión y distanciamiento social, en niños entre 6 y 8 años, haya repercutido de manera significativa en el desarrollo de la cognición social, pues de acuerdo con Urrego et al. (2014), la forma en que los sujetos procesan la información que reciben de su entorno social, se gesta conforme a las experiencias sociales que viven desde la infancia. Si consideramos que los sujetos aprenden en comunidad, entonces los estudiantes limitaron enormemente el conocimiento de su entorno, ya que debieron socializar únicamente en el contexto familiar (conocido), con la consecuencia de disminuir drásticamente las posibilidades de comprender intenciones y percepciones de un coetáneo en un entorno y situaciones diferentes, como en el juego o situaciones de conflicto. Por este motivo, las neuronas espejo, tienen un rol fundamental, ya que la base de nuestro comportamiento social es la capacidad de ponerse en el lugar de otro e imaginar lo que piensa, acciones que se vieron acotadas en su desarrollo. Desde las neurociencias, Morris (2014) destaca que estas células cerebrales, permiten a quien observa, emular acciones, actuando como un sistema que facilita el entendimiento de la conducta de un otro y con ello experimentar la empatía, imitación y la teoría de la mente. Además, serían el mecanismo que favorecería el desarrollo del lenguaje.

Por esta razón, es factible que el regreso a las aulas dificulte la capacidad de percibir al otro, pues el tiempo dedicado a la educación a distancia, disminuyó las posibilidades de compartir físicamente en dinámicas como el juego o al interior del aula. En este sentido, las instituciones escolares, permiten activar dichos encuentros, ya que, según Tarabini y Castellani, (2020) existen maneras de vincularse en las que se necesita la presencia del otro, la cercanía y contacto físico, características que no forman parte de los entornos virtuales, en los que es imposible interactuar a plenitud. Por otra parte, volver a la presencialidad implicó la exigencia del uso de materiales para evitar el contagio del virus, convirtiendo a la mascarilla en un elemento obligatorio que afectaría la observación, el entendimiento y la interpretación de lo que nos quieren decir los demás, ya que las expresiones faciales son la forma más efectiva asociada

al intercambio social cotidiano. (Nestor, Fischer & Arnold, 2020). Estos factores, podrían impactar, en los modos de expresarse y comunicarse, ya que actuarían como barreras de interacción social. De acuerdo con Rubio y Mateo (2020) el rostro es el elemento fundamental en la transmisión de nuestras emociones, ya que, al comunicarnos con el otro, se utiliza la combinación de las cejas, frente, ojos, párpados, nariz, mejillas, mentón y barbilla, expresiones que todos reconocen al entablar un diálogo verbal y no verbal.

En este sentido, como parte de la cognición social, se encuentra la Teoría de la Mente (ToM), la que, de acuerdo con Zegarra y Chino (2017), es un proceso que permite entender las emociones y creencias del otro como de sí mismo, definido como *diferenciación subjetiva*, distinguiendo los estados mentales particulares de otros. Asimismo, Gordo (2017) explica que la empatía, involucra elementos de orden cognitivo, relacionado a tomar consciencia de la situación emocional al sentir de igual manera los sentimientos de otro (ponerse en el lugar de/adoptar una perspectiva). Así, actúa como un facilitador de las relaciones sociales e inhibidor de la conducta agresiva y violenta (Moya, 2019). Esta competencia cumple un papel clave en la motivación de la conducta prosocial y adaptada, elementos fundamentales en el proceso de socialización, al que las estudiantes durante el confinamiento no tuvieron acceso, acentuando las dificultades en la convivencia escolar.

Por lo tanto, se cree que la situación de encierro y el cambio en sus rutinas, impidió que los niños pudiesen adquirir la capacidad de autorregular y gestionar sus propias herramientas emocionales, a través de actividades que potenciaran la oportunidad de establecer acuerdos con otros, practicar la tolerancia, desarrollar su autoestima, entre otros. A partir de ello, Troncoso (2022) alude que el regreso a las aulas ha develado no solo una brecha a nivel de aprendizajes, sino que también una socioemocional que se ha manifestado en actitudes más agresivas y ansiosas, dificultando la inhibición de impulsos y la solución de conflictos, generando mayores situaciones de violencia escolar. Además, Sánchez, I. (2021) agrega que el vínculo entre aspectos como el tiempo prolongado de confinamiento y la angustia psicológica ha propiciado terrores nocturnos, pesadillas, temor a salir del hogar, mayor irritabilidad, hipersensibilidad, falta de motivación, intranquilidad, problemas de atención e inclusive causar un deterioro en el desarrollo cognitivo.

Debido a esto, es fundamental que padres y educadores puedan intervenir oportunamente en las primeras etapas de escolaridad, pues a través de un vínculo seguro con el adulto, pueden desarrollar la empatía, la moralidad, aprender normas y roles de género (Papalia y Martorell, 2017). Por su parte, Gordillo et al. (2015) explican que lograr ser sociocéntrico, implica poner atención a los requerimientos de los otros, mediante la capacidad de distinguir las emociones en función de las necesidades expresadas por los sujetos. Dicho autor, explica que el

desarrollo de esta capacidad involucra, por una parte, aspectos endógenos, relacionados a la maduración de las redes atencionales, ya que ésta se pone en marcha ante hechos conflictivos en los que las redes neuronales luchan por dirigir la conciencia (Fuentes y Juárez, 2018) y, por otra los aspectos exógenos correspondiente a los efectos provocados por la familia (padres) en este proceso.

Sobre este último punto, los niños se vieron enfrentados a diversos contextos durante estos dos años, modelando y ajustando sus pautas de comportamiento y vínculos con los adultos, principalmente porque, bajo estas circunstancias, sus padres se mostraron más angustiados, insatisfechos, molestos o con exceso de preocupaciones. Sobre ello, estudios como los de Li et al., (2020), mencionan que, en el contexto de crisis sanitaria, aumentaron las emociones negativas, principalmente las relacionadas a ansiedad, depresión e indignación, generando respuestas emocionales de estrés que fueron en desmedro de la capacidad de gestionar emociones positivas, afectando la calidad de vida de las familias.

Castañeda y Peñacoba (2017) afirman que, a pesar de que la mediación de los padres es menor a medida que los niños logran adquirir estrategias, se constituye que la influencia activa que ejercen en la primera infancia juega un rol preponderante como fuente de apoyo externo en la regulación emocional. Por ello, la ausencia de interacción con sus pares puede modificar su comportamiento, generando dificultades en la adaptación y convivencia en el nuevo contexto de presencialidad. (Gómez y Calleja, 2016).

Del mismo modo, los docentes cumplen un rol complementario en la formación emocional de los estudiantes. Por esta razón, el regreso a clases conlleva un enorme desafío, así pues, Barría et al. (2021) destaca que posicionar y considerar a las emociones en el ámbito educativo, supone que los profesores actuarán como guía y modelo de gestión emocional, mediante las experiencias e interacciones diarias que se dan en el aula. Tomando esto en cuenta, las instituciones escolares toman un papel importante a nivel pedagógico y organizacional, pues, la contingencia provocada por la pandemia ha permitido reflexionar acerca de las herramientas y prácticas con las que hoy cuentan los profesores para actuar en este escenario. En definitiva, es una oportunidad para apoyar y encaminar nuevamente a las estudiantes hacia una socialización positiva, brindando las herramientas de gestión socioemocional adecuadas a su proceso de desarrollo.

Milicic (2020) aclara que hay un acuerdo en que la educación emocional es un pilar fundamental para formar sujetos integrales que pueden desarrollarse socioemocionalmente y que estas habilidades son determinantes para una mejor calidad de vida, pues involucra la gestión de emociones y relacionarse adecuadamente con los demás.

Como señala Gross (1999), la definición para regulación emocional (RE) se relaciona con la manera en la que los sujetos reconocen sus emociones, identificando el momento y cómo expresarlas. En este sentido, el encierro y la virtualidad de las clases podría haber provocado que los estudiantes no lograsen desarrollar la capacidad de manifestar una emoción apropiada, según el contexto, ya que éste solo estaba compuesto por sus cuidadores, quienes también estuvieron sometidos al agobio producido por el confinamiento, aumentando con ello conductas que repercutieron en la salud mental e incluso el rendimiento de sus hijos. Así lo señala el estudio de Melero et al. (2021), quienes mencionan que el estrés de los padres tuvo un efecto nocivo en la gestión emocional de los niños, especialmente porque dicho factor se relaciona a un estilo de crianza más castigador.

Olhaberry y Sieverson (2022), señalan que la RE está influenciada y modulada, desde la primera infancia, por la familia y las interacciones generadas al interior de ésta (co-regulación). Bajo esta premisa es que la regulación emocional cognitiva (REC), implica la capacidad de responder a las experiencias emocionalmente excitantes y/o su magnitud de manera adaptativa a través de pensamientos (Harvey et al., 2004; Rottenberg & Gross, 2007). Las estrategias cognitivas que los niños utilizan frente a las experiencias que impliquen un conflicto o problemática, anticipa las competencias socioemocionales que éstos desarrollen en la adolescencia y posterior adultez.

Pregunta de investigación

Para poder intervenir y actuar desde la escuela, es preciso indagar los efectos del aislamiento en el desarrollo de la cognición social (ToM, empatía) y regulación emocional. Con el fin de evaluar este posible problema, se realizará un estudio en niñas de 2° año básico de un colegio particular subvencionado en la comuna de Providencia.

Objetivos de investigación

- Objetivo General

Conocer las características en el desarrollo de la cognición social (ToM, empatía) y regulación emocional en niñas de segundo año básico de un colegio particular subvencionado en la comuna de Providencia, durante el segundo semestre de 2022.

- Objetivos Específicos

- Describir las características en el desarrollo de la cognición social, incluyendo ToM y empatía.

- Identificar las estrategias (adaptativas y desadaptativas) de regulación emocional desarrolladas por las niñas.
- Conocer la percepción de los padres/cuidadores sobre el desarrollo de la empatía en las niñas.
- Proponer estrategias de intervención (escuela/familia) para favorecer el desarrollo socioemocional y las interacciones sociales de las niñas.

Operacionalización de variables

Concepto 1	Cognición Social	
Definición de Variable	Integración de procesos mentales que permiten la interacción entre sujetos.	
Dimensiones	Teoría de la Mente	Empatía
Indicador 3	Acceso al conocimiento	
Indicador 4	Falsa creencia de contenido	
Indicador 5	Falsas creencias explícitas	
Indicador 6	Creencias emocionales	

Concepto 2	Regulación Emocional	
Definición de Variable	Proceso que afecta en la expresión de las emociones. Se utiliza para aumentar o minimizar emociones positivas y negativas.	
Dimensiones	Adaptativas	Desadaptativas
Indicador 1	Pensamiento proactivo	Rumiación
Indicador 2	Distracción	autoinculpación
Indicador 3	Perspectiva	

Justificación

La situación sanitaria provocada por la pandemia ha enfrentado a la sociedad a un cambio radical, debiendo adaptarse a un escenario inesperado y que afectó considerablemente la manera en que los individuos se relacionan. En este sentido, el grupo etario más vulnerable con las medidas de confinamiento fueron los niños, ya que los cambios en el contexto afectan directamente en el desarrollo cerebral. Entre los 6 y 8 años, se produce una gran cantidad de conexiones neuronales que pueden ser potenciadas o disminuidas por los estímulos del ambiente (Villeneuve, 2016). Cualquier modificación en éste, sumado a las condiciones de cada individuo incide en la neuroplasticidad, pues involucra cambios a nivel neuronal determinando el surgimiento secuencial de los hitos del desarrollo. Éstos, permitirán adecuarse al contexto (que variará constantemente) mediante el aprendizaje y la memoria (Förster y López, 2022)

El cierre de las escuelas impactaría en el proceso de socialización, especialmente de preescolares y escolares de primer ciclo, pues García et al. (2020), señalan que los educandos en esta etapa son más propensos a sufrir desajustes en su comportamiento y emociones. Al compartir con sus pares en la escuela, comprenden más espontáneamente que conviven con un otro, adaptándose a ello de manera pseudo consciente, evitando así la necesidad de centrar la atención sobre sí. De este modo, el aislamiento impuso “resignar una forma de relación con el otro, pérdida de la posibilidad de encuentros, intercambios y formas de construir relaciones y comunidad en momentos donde se vuelve necesario reconstruir el tejido social sobre la base de la confianza y el reconocimiento del otro en un plano de responsabilidad y en un proyecto de sociedad colectivo” (Morales, C. 2020, p. 316).

Esta investigación, tiene como propósito evidenciar las posibles características del aislamiento en el desarrollo de la cognición social en niñas entre 7 y 8 años que retornan a la presencialidad en su institución educativa, describiendo con ello el impacto generado en aspectos vinculados a la ToM y empatía, luego de un período de 2 años de aislamiento social. Asimismo, visibilizar en este contexto, aquellas conductas predominantes que surgen entre pares, las respuestas emocionales utilizadas frente a problemáticas generadas en el entorno escolar y sus consecuencias, tanto al interior del aula, como en otros espacios de interacción (patio, casino, entre otros).

En base a lo anteriormente expuesto es que este estudio y diagnóstico socioeducativo, puede entregar información y orientaciones pertinentes a docentes y familias, en la comprensión e intervención adecuada que permita modular la manera en que las niñas se interrelacionan y comunican (posterior a una situación de confinamiento), realizando así el rol que cumple la comunidad familiar y el centro educativo para un desempeño y rendimiento social óptimo en los estudiantes de esta edad. En otras palabras, tal como menciona Ruggieri (2013), generar un comportamiento prosocial significa que los individuos tienen la habilidad de actuar y adaptarse apropiadamente a diferentes situaciones, conforme al entendimiento que se tiene de los estados mentales, afectivos y emocionales del otro.

Viabilidad

El estudio reúne las condiciones necesarias para su realización, ya que está a disposición la información necesaria para la ejecución y aplicación de los recursos materiales (instrumentos/tests), así como el contacto con la institución educativa mencionada. Por otra parte, es posible solicitar y obtener las autorizaciones correspondientes de los colaboradores involucrados (padres, apoderados y docentes), con respecto a la participación de las estudiantes.

Además, es posible desarrollar las indagaciones en un período de medio semestre del año en curso para la recopilación de datos, sin implicar un alto costo económico, otorgando una alta factibilidad y respaldo para los propósitos de esta investigación. Los recursos humanos presentes (2 profesoras de educación general básica), serán suficientes para recoger, analizar e interpretar el estudio.

Paradigma y enfoque metodológico

La investigación está centrada en el paradigma empírico analítico, ya que la metodología a utilizar es de carácter cuantitativo, pretendiendo recolectar los datos que permitan identificar y describir las características durante el período de confinamiento en el desarrollo de la cognición social, mediante la medición de variables relacionadas a la ToM y empatía, y, por otra parte, la variable de regulación emocional. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cuantitativo, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos. A partir de ello, el alcance de la investigación es de tipo no experimental/ descriptivo porque existe una serie de instrumentos, teorías e hipótesis que facilitarán el surgimiento de nuevas indagaciones, considerando las características de los individuos y procesos, abarcando con mayor exactitud, las diversas dimensiones del objeto de estudio. De esta manera, se analizará el fenómeno provocado por el confinamiento y sus consecuencias en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a las interacciones sociales en el aula y la reciente presencialidad de las estudiantes.

Población/Participantes

La investigación, se realizará en una institución educativa de dependencia particular subvencionada de la comuna de Providencia en la Región Metropolitana. El grupo de estudio estará conformado por 67 alumnas de segundo año básico, de edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Del total de respuestas, no se considerará para efectos del análisis, aquellas estudiantes que presenten algún diagnóstico clínico de trastornos en el desarrollo del lenguaje (específicamente TEL mixto) o trastornos del neurodesarrollo (TDAH, TEA), pues estos factores podrían ser influyentes en la obtención de sus resultados, ya que tienen directa relación con dificultades en la comunicación (comprensión) pudiendo incidir en el desarrollo de la regulación emocional.

Asimismo, participarán apoderados y/o cuidadores quienes responderán cuestionarios que permitirá conocer sus percepciones respecto del desarrollo de las variables involucradas. Dicha muestra es accidental y no probabilística, ya que no se pretende extrapolar los resultados a una población representativa del lugar señalado, sino que más bien, se analizarán las

características del confinamiento en ToM, empatía y regulación emocional de este grupo en particular.

Procedimiento

Los instrumentos se administrarán durante la jornada escolar y al interior del aula, proporcionando la instancia para explicar las correspondientes instrucciones y resolver las dudas. En el caso de los cuestionarios para apoderados y cuidadores, éstos podrán responderlos en sus hogares, para luego solicitar su posterior envío, dentro de un plazo determinado.

Para evaluar a las estudiantes, se excluirán los formularios de respuesta de aquellas que manifiesten algún tipo de malestar físico o falta de disposición durante el desarrollo de los tests, con el propósito de mantener la validez en la indagación. De esta manera, se comenzará con la variable relacionada a Teoría de la Mente, mediante la Escala de la Teoría de la Mente adaptada de Wellman y Liu (2016), para luego aplicar, el Test de la Mirada (versión para niños), diseñado por Baron-Cohen et al. (2000). En segunda instancia, se seguirá con la medición de la variable de empatía para los padres y cuidadores, mediante el test de Cociente de Empatía y Sistematización para niños (EQ-SQ-N) para un rango de edad de 4 a 11 años (Auyeung et. al 2009), versión en español de Martínez (2022). Finalmente, para la variable de regulación emocional, se realizará, el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva para niños (CERQ-K) de Lemos et al. (2021). Éste será evaluado, previamente a través de un pilotaje, ya que no ha sido aplicado a niños menores de 9 años, por lo es preciso dar validez para aplicarlo en la muestra de este estudio. Una vez obtenidos los resultados, los datos se trabajarán mediante el software de análisis estadístico Jamovi.

La Escala de la Teoría de la Mente y el Test de la Mirada, se realizarán durante la jornada escolar y en grupos de máximo 5 alumnas en compañía de dos docentes. La prueba de Cociente de Empatía se aplicará individualmente a los padres.

Instrumentos

- **ToM:** Para obtener la información sobre el desarrollo de esta variable, se aplicarán

A. Test de la Mirada (Baron-Cohen et al., 2000), versión para niños: Consta de 28 fotografías del contorno de ojos que reflejan el estado emocional y cognitivo de una persona. Cada una de las imágenes, presenta cuatro alternativas de las cuales solo una es la correcta (ver anexo 1.1). Este instrumento se aplicará en grupo de 5 estudiantes y con 2 docentes a cargo de la aplicación.

B. Escala de La Teoría de la Mente (Wellman y Liu, 2016): Está conformada por siete tareas que son desarrolladas a través de un apoyo visual, objeto y/o muñeco que ayudan a representar el contenido de diversas situaciones y las alternativas de solución. Cada una de ellas pretende analizar el estado mental y el comportamiento del protagonista, a través de aspectos como los deseos/creencias diferentes (propias y ajenas), falsas creencias (de contenido y explícitas), acceso al conocimiento y creencias emocionales (ver anexo 1.2). Éste será aplicado en grupos de 5 estudiantes, con una docente a cargo.

- **Empatía:** De acuerdo con esta variable, se aplicará:

A. Cociente de Empatía y Sistematización para niños (EQ-SQ-N) para un rango de edad de 4 a 11 años (Auyeung et. al 2009), versión en español de Mauricio Martínez:

Consta de 55 afirmaciones, de las cuales 27 se relacionan al cociente de empatía y 28 al cociente de sistematización. Para nuestro estudio, sólo serán utilizadas las relacionadas a Cociente de Empatía, las que serán respondidas por los padres y/o cuidadores, mediante una escala tipo Likert de 4 categorías que será enviado por internet (ver anexo 1.3)

- **Regulación emocional**

A. Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva para niños (CERQ-K), (Garnefski et al., 2007) versión adaptada (Lemos et al., 2021): El instrumento consta de 27 afirmaciones, las cuales 13 corresponden a estrategias adaptativas y 14 a desadaptativas. Respecto de éstas Medrano et al. (2013) señalan que las primeras corresponden a **Pensamiento proactivo** (dar un significado positivo a una situación desagradable, contribuyendo al desarrollo personal); **Distracción** (involucra sentimientos alegres y placenteros para bajar la intensidad de las emociones provocadas por el problema) y **Perspectiva** (el sujeto minimiza la gravedad de la situación, contrastando el hecho desagradable con otros).

En cuanto a las estrategias desadaptativas describen la **Rumiación** (sentimientos y emociones excesivos vinculados a la situación desagradable) y **Autoculpa** (la persona tiene pensamientos desagradables, atribuyéndose como la causa de la situación displacentera).

La forma de respuesta es tipo Likert de 5 categorías (Casi nunca, A veces, Regularmente, Frecuentemente y Casi siempre) donde solo deben marcar una de ellas (ver anexo 1.4)

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Con relación a los instrumentos utilizados en esta investigación, se ha considerado principalmente la edad y desarrollo típico o atípico de los sujetos, ya que estas variables (ToM, empatía y regulación emocional) son estudiadas sistemáticamente para establecer comparaciones entre pacientes con diagnóstico de asperger o autismo y grupos control. De esta manera, aquellos relacionados a ToM, se ha aplicado el Test de la Mirada de Baron Cohen et al (2000), en diversos países, cuya validez se establece en la medida que fue diseñada para mejorar la certeza de los resultados obtenidos en aplicación de las tareas de falsa creencia (de primer y segundo orden). De este modo, ha sido aplicado en países como Argentina, específicamente en los estudios realizados en adultos por Román et al. (2012), y también en niños y adolescentes de Zabala et al. (2017). Asimismo, se modificó para este mismo grupo en Colombia, mediante la adaptación al español de esta prueba en el trabajo de Pineda et al. (2019). Respecto de la escala de Wellman y Liu (2006) se centra en la población infantil, evaluando desde los indicadores más básicos hasta los más complejos de adquirir en niños. Así, se ha llevado a cabo, por ejemplo, en las evaluaciones hechas por Querejeta et al. (2020) en individuos en etapa preescolar de 4 a 6 años.

Ahora bien, el test de empatía (EQ-SQ-N), ha sido verificado y validado por Lawrence et al. (2004), en cuyo informe se menciona que de una muestra de 197 sujetos sanos y 90 con diagnóstico de Asperger y Autismo de alto rendimiento, las mujeres puntuaron significativamente más alto, sin embargo, el instrumento presenta una alta confiabilidad en test-retest durante un periodo de 12 meses. Por otra parte, el instrumento CERQ-K, diseñado por Garnefski y Kraaij (2007) originalmente está conformado por 36 afirmaciones, las que intentan indagar respecto de nueve estrategias cognitivas de regulación emocional. En el estudio de Zamora et al (2020), se aplicaron las subescalas de rumiación y refocalización positiva en niños argentinos, cuyos resultados reflejaron que la adaptación de Andrés et al. (2016), obtuvo indicadores apropiados de confiabilidad ($\alpha = .66$ escala de rumiación y $\alpha = .74$ refocalización positiva). Asimismo, los valores obtenidos en la muestra presentaron índices adecuados de alpha, tanto en rumiación con $\alpha = .68$ y refocalización positiva con un $\alpha = .81$. Con relación a la adaptación utilizada en esta investigación (Lemos, 2021), es posible señalar que tanto la consistencia interna (r Spearman Brown=.80), como la estabilidad del instrumento (estrategias adaptativas $\alpha = .74$ y estrategias desadaptativas $\alpha = .79$) fueron adecuadas.

Las principales limitaciones que presentan en que los test de Cociente de Empatía y de Regulación Emocional ha evaluado principalmente a individuos adolescentes y adultos, lo que conlleva a la participación de los adultos (para medir empatía) y la adaptación del último (regulación emocional) a la población objetiva de esta investigación (niñas de 7 y 8 años).

Además, algunas de las pruebas, no han presentado evidencia de validez para este rango etario en Chile (Test de la Mirada, Cociente de empatía y CERQ-K), lo que implica un mayor desafío para la correcta aplicación y modificación de éstos en el contexto nacional.

Plan de análisis

Para el desarrollo de las variables en estudio, se efectuará un análisis descriptivo de cada uno de los test que se aplicarán a la muestra, considerando la frecuencia y la dispersión de los datos, según corresponda para cada uno de éstos. Lo anterior, con el objetivo de obtener un panorama general de los sujetos investigados. De este modo, se realizarán tablas descriptivas en las pruebas de ToM (Test de la Mirada), Cociente de Empatía y Cuestionario de Regulación Emocional para niños entre ambos cursos.

Por otra parte, para el análisis de la Escala de Wellman y Liu (2016), se utilizarán modelos de descripción lineal, ya mencionado anteriormente, para determinar el comportamiento del grupo curso y teoría de la mente (deseos diversos, diversas creencias, acceso al conocimiento, falsa creencia de contenido, falsas creencias explícitas y creencias emocionales). Asimismo, se realizarán pruebas T, en los instrumentos de ToM (Escala de Wellman y Liu/Test de la Mirada) y Cuestionario de Regulación Emocional para niños, con el objetivo de verificar las diferencias de medias entre los cursos.

Análisis de los resultados

Test de la Mirada (versión para niños)

Para el análisis de este instrumento, se aplicó una prueba T, que demostró que no existe diferencia entre las medias obtenidas por imagen en el test (salvo en ítems 5 y 22), por lo que se analizará el conjunto de datos, sin hacer diferencias por curso (ver anexo 1.5)

En la tabla 1, se muestra que el promedio de respuestas correctas obtenido por los cursos es de 17.9% en 2°A y 16,5% en 2°B, teniendo el primero una desviación estándar de un 3.28% y el segundo de un 4.25%, encontrándose una mayor dispersión de datos en este último.

De igual manera, en relación con los puntajes alcanzados, ambos niveles lograron un máximo de 24, de un total de 28 puntos y lo mínimo 9 y 8 respectivamente, lo que indica que en ninguno de ellos se logró el máximo de aciertos en la aplicación de este instrumento.

Tabla 1

Medidas de tendencia central	Curso	Resultados
Promedio	2°A	17.9
	2°B	16.5
Desviación estándar	2°A	3.28
	2°B	4.25
Mínimo	2°A	9
	2°B	8
Máximo	2°A	24
	2°B	24

A continuación, en el gráfico 1, se presentan los resultados obtenidos por las estudiantes en la prueba de la Mirada. De la muestra de 67 estudiantes inicialmente reclutadas, se consideraron las respuestas de 56 niñas (2 descartadas por diagnóstico de TEL MIXTO, 6 por TDAH y 3 por inasistencia el día de la aplicación.)

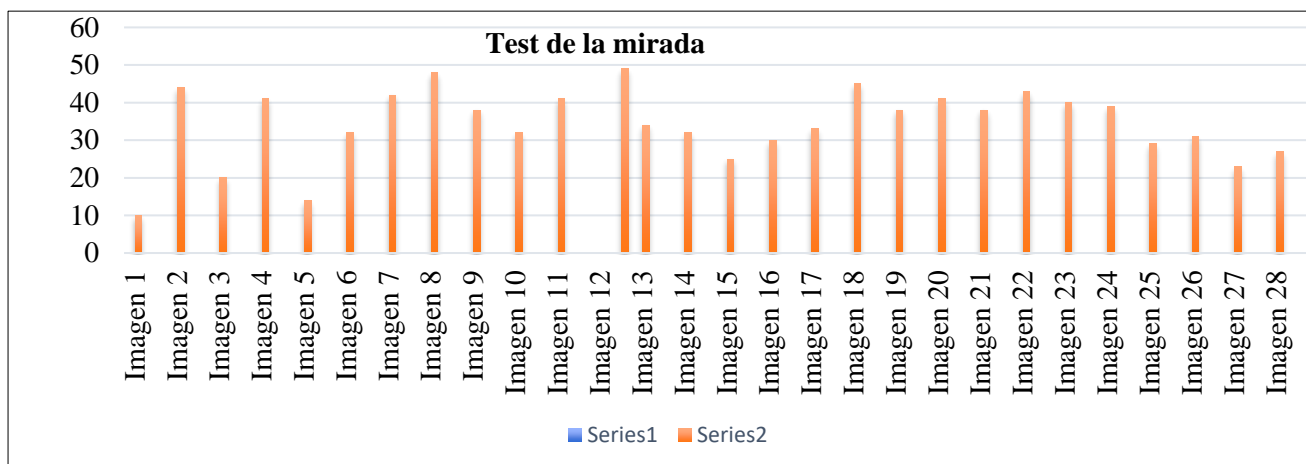
De esta manera, de los datos obtenidos (ver también anexo 1.6), es posible destacar que el porcentaje de reconocimiento mayor al 60%, se logró en el 53,5 % de las imágenes (ítems 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24) demostrando que relacionan la expresión de los ojos a dichas emociones o intenciones, principalmente tristeza (, disgusto, recordar, interés, seriedad, insatisfacción y seguridad.

Si bien en las imágenes correspondientes a los ítems 6, 10, 14, 16, 17, 25 y 26 (correspondiente al 25% del total de imágenes), el porcentaje de reconocimiento fue mayor al 50%, es interesante observar las respuestas de las estudiantes que identifican otra alternativa. Por ejemplo, en la imagen 6 en relación con las opciones: cara de odio, cruel, preocupado (respuesta correcta) y aburrido, el 57,1% de las niñas identificaron que dicha mirada correspondía a preocupación, mientras que el 32, 1% de las preferencias consideró que se trataba de una expresión de aburrimiento. Así también se aprecia en la imagen 16, cuya la alternativa correcta es decidido, sin embargo, existe un 38% de alumnas, que optó por la opción aburrido.

Finalmente, un hallazgo interesante reflejado en la aplicación de este instrumento se concentró en las imágenes 1, 3, 5, 15, 27 y 28, donde se presentan una mayor heterogeneidad de los datos, no logrando establecer una tendencia clara en sus respuestas. En este sentido, es posible señalar que, en algunas de ellas, las estudiantes interpretan una expresión opuesta a la alternativa correcta. Tal es el caso de la imagen 1, en donde la opción adecuada era amable (18% de logro), sin embargo, un 67,1% de las estudiantes, registró cara de odio (32%) o lo relacionó a una expresión de enojo (36%). La misma situación se repite en la imagen 3, cuya

respuesta es simpático (35,7%), pero un porcentaje significativo (53,5%) concluyó que, la mirada observada, correspondía a emociones como tristeza (32,1%) y preocupación (21,4%).

Gráfico 1.



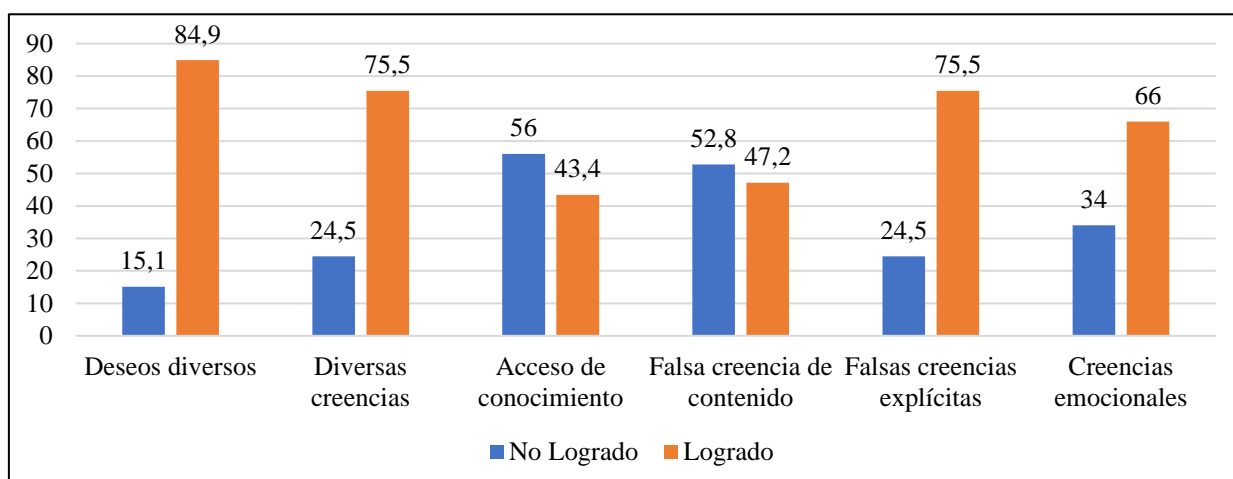
Escala de Wellman y Liu

Para el análisis de este instrumento, también se aplicó una prueba T que demostró que no existe diferencia entre las medias obtenidas por pregunta, a excepción de la 1. De esta manera, se analizará el conjunto de datos, sin hacer diferencias por curso (ver anexo 1.7)

Este instrumento busca medir, a través de diferentes ítems, de baja a alta complejidad, los componentes de la teoría de la mente. De la muestra a evaluar (n=67), se consideraron las respuestas de 53 alumnas (2 descartadas por TEL MIXTO, 6 por TDAH y 6 por inasistencia).

Sobre los datos obtenidos (ver gráfico 2 y anexo 1.8), se desprende que las tareas donde se obtuvieron mayores porcentajes de logro corresponden al ítem 1, cuyo objetivo es evaluar diversos deseos, por lo que las estudiantes debían demostrar que pueden tomar en cuenta, las preferencias de otro por sobre las propias. Así, debían elegir espontáneamente su alimento favorito (entre las opciones de zanahoria y galleta), para, posteriormente responder considerando la preferencia del personaje (opción opuesta a la que cada estudiante seleccionó). Así, el 84,9% de las estudiantes lograron la tarea, frente a un 15,1% que no respondió adecuadamente.

Gráfico 2



El ítem 2, evalúa diversas creencias. Para ello, tenían que optar libremente por una opción para buscar un animal extraviado (arbusto o caja). No obstante, se les menciona que el personaje de la situación selecciona la alternativa opuesta a la elegida por ellas. Así, un 75,5% alcanza el nivel de logrado, mientras que un 24,5% falla en la tarea (13 estudiantes).

A su vez, el ítem 5, cuyo objetivo es evaluar las falsas creencias explícitas de las alumnas, a través de la situación de Sally y Anne, las niñas debían ser capaces de comprender que la creencia de un sujeto debe ser errónea, cuando se ha manipulado el objeto mientras éste no estaba presente. Los resultados para esta tarea muestran que un 75,5% logró responder adecuadamente, mientras que un 24,5% que no lo consigue, sin embargo, se aprecia un mayor número de estudiantes que acertaron y alcanzaron la meta propuesta para esta situación.

El ítem 6, tiene por finalidad evaluar las diversas creencias emocionales, a partir de los deseos del personaje sobre el contenido de una caja y lo que realmente ésta posee en su interior. De esta manera, al realizar la pregunta objetivo a las estudiantes sobre cómo creían que se sentía la figura cuando le regalaban la caja un 66% comprendió que podía sentirse feliz, ya que desconocía el contenido.

Por otra parte, los ítems 3 y 4, fueron los que obtuvieron menor porcentaje de logro. El ítem 3 tiene por objetivo, evaluar el acceso al conocimiento, a través del contenido de un recipiente. De este modo, el participante es quien conoce la información, mientras el personaje no. De esta manera, se observa un menor porcentaje de logro, ya que solo un 43,4% acierta frente a un 56,6% que no logra responder adecuadamente a la pregunta de objetivo (¿Sabe Sofía lo que hay en la caja?) y de memoria (¿Ha visto Sofía al interior de la caja?).

Finalmente, el ítem 4, busca evaluar la falsa creencia de contenido. Para ello, las alumnas conocían los elementos que se encontraban al interior de una alcancía (canicas) pero el personaje de la situación no. De este modo, a la pregunta objetivo ¿qué cree Pedro que hay en la alcancía?, el 47,2 % respondió adecuadamente (monedas), mientras el 52,8% indicó que era canicas, demostrando que las estudiantes presentaron mayor dificultad para resolver la situación planteada.

Cociente de Empatía y Sistematización para niños (EQ-SQ-N) para un rango de edad de 4 a 11 años

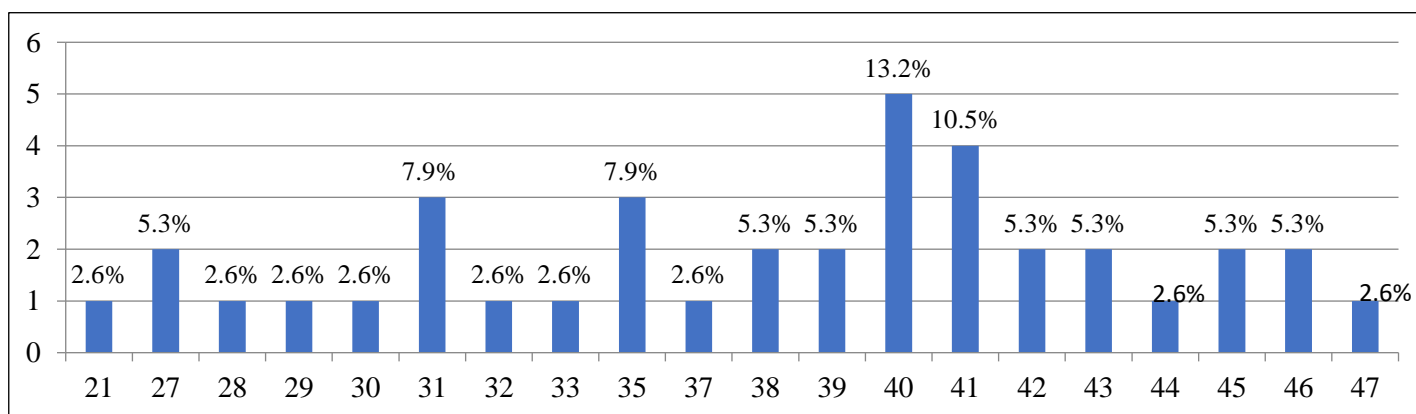
En la aplicación de este instrumento, participaron 38 padres y/o cuidadores. Para un análisis óptimo de los resultados, es preciso destacar que la tabla 2, se muestran las medias propuestas por los autores del test junto con la desviación estándar. Para efectos de este estudio, solo se utilizarán las referencias de puntuación para niñas típicas.

Tabla 2. Puntuación cociente de empatía y sistematización para niñas típicas.

Sexo	EQC
Niñas típicas	40,16 (± 8,89)

De este modo, en el gráfico 3, se describe en detalle la puntuación obtenida por la muestra en esta prueba (ver también anexo 1.9). Así, es posible observar que un importante porcentaje importante de respuestas se concentra entre los 31 y 41 puntos (alrededor del 58%)

Gráfico 3. Frecuencias de puntuación obtenida por los padres y/o cuidadores



No obstante, en la tabla 3, se desprende que, el promedio obtenido por los participantes es de 37.4, de un máximo de 54 puntos. La desviación estándar es de 6,33, lo que indica una dispersión en los datos, comprendiendo que los valores fluctuaron en un mínimo de 21 y un

máximo de 47. Asimismo, contrastando la información con la puntuación del instrumento, se puede señalar que están levemente por debajo de lo esperado.

Tabla 3

Medidas de tendencia central	Puntuación
Muestra	38
Media	37.4
Moda	40.0
Desviación estándar	6.33
Mínimo	21
Máximo	47

Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva para niños CERQ-K

Se aplicó una prueba T que demostró que no existe diferencia entre las medias obtenidas por estrategia. De esta manera, se analizará el conjunto de datos, sin hacer diferencias por curso (ver anexo 1.10).

De la muestra a evaluar (n=67), se consideraron las respuestas de 59 alumnas (2 descartadas por TEL MIXTO y 6 por TDAH)

Para describir los resultados obtenidos por curso, se generó una tabla de referencia de creación propia, con la sumatoria de los puntajes mínimos y máximos obtenidos por las estudiantes en cada categoría (tabla 4). Así, de acuerdo con los puntos alcanzados por curso en cada una de éstas, se establecerá la tendencia para el análisis correspondiente a las 5 categorías de respuesta (casi nunca, a veces, regularmente, frecuentemente, casi siempre).

Tabla 4: Tabla referencial de puntajes por categoría

Estrategias	Casi nunca	A veces	Regularmente	Frecuentemente	Casi siempre
Pensamiento Proactivo	6	12	18	24	30
Distracción	4	8	12	16	20
Perspectiva	3	6	9	12	15
Rumiación	7	14	21	28	35
Autoinculpción	7	14	21	28	35

A partir de la tabla 4.1, se desprende que, la estrategia adaptativa de pensamiento proactivo obtiene un promedio de 20.9 para 2° A y 20.6 para el 2°B (de un mínimo de 6 puntos

y un máximo de 30), encontrándose ambos puntajes entre las tendencias regular y frecuentemente. Con relación a la distracción, es posible señalar que, de un mínimo de 4 y un máximo de 20, ambos niveles obtuvieron una puntuación similar (14.3 y 14.1 respectivamente), con una propensión entre a veces y regularmente. Finalmente, en la categoría de perspectiva, cuya puntuación mínima es de 3 y el máximo de 15, estos niveles alcanzaron 9 y 9.13 puntos, reflejando una inclinación entre las respuestas casi nunca y a veces.

Por otra parte, referente a la estrategia desadaptativa de rumiación y autoinculpación, de un mínimo de 7 y un máximo de 35, el 2°A obtuvo 22.4 para la primera, ubicándolo entre la tendencia regular y frecuentemente. Para la segunda, lograron un promedio de 20.5 que establece una preferencia entre a veces y regularmente. En el caso del 2°B, alcanzaron un 20.1 y 17.7 respectivamente, lo que muestra una predisposición a las alternativas que se encuentran entre el a veces y regularmente. De esta manera, también se observa que, el promedio por estrategia refleja que las niñas utilizan mayormente las estrategias adaptativas que las desadaptativas. No obstante, no se presentan diferencias considerables entre ambas.

Tabla 4.1: Medidas de tendencia central por curso.

Medidas de tendencia central	Curso	Estrategias adaptativas			Estrategias desadaptativas	
		Pensamiento proactivo	Distracción	Perspectiva	Rumiación	Autoinculpación
Muestra	2°A	28	28	28	28	28
	2°B	31	31	31	31	31
Promedio	2°A	20.9	14.3	9.00	22.4	20.5
	2°B	20.6	14.1	9.13	20.1	17.7
Mínimo	2°A	11	4	3	9	10
	2°B	14	6	3	5	7
Máximo	2°A	30	20	15	33	35
	2°B	28	20	15	35	35

Seguidamente, se presentan las respuestas generales de la muestra por estrategia y sus respectivas afirmaciones (ver también anexo 1.11)

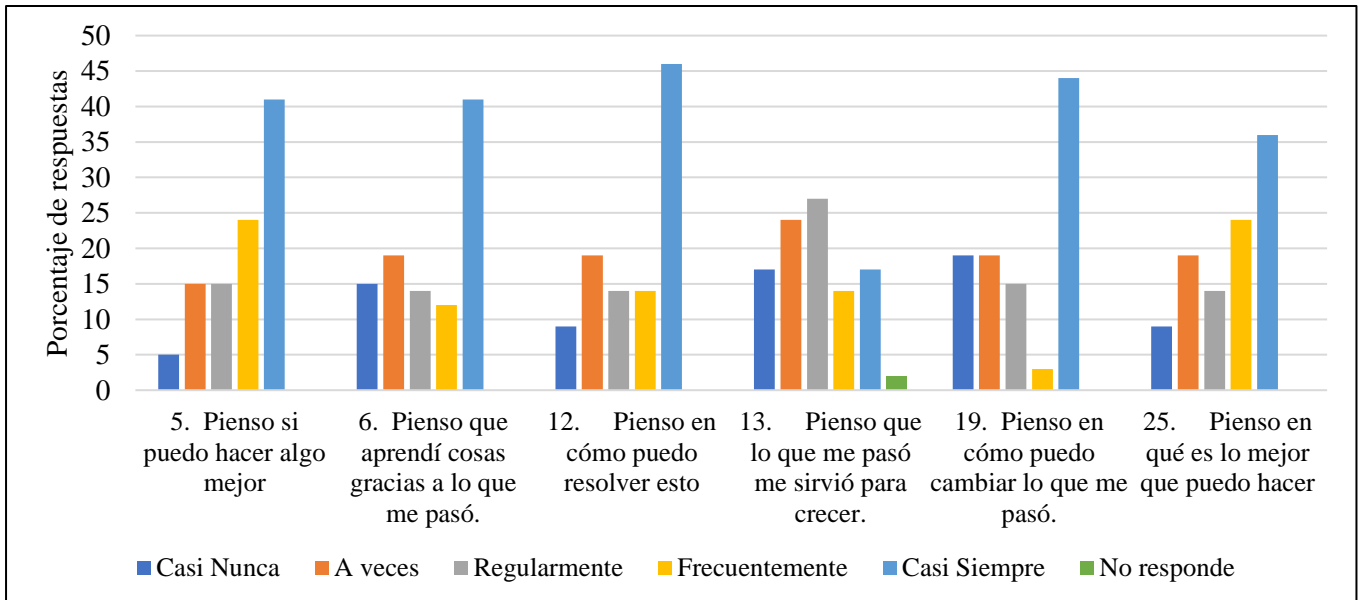
A. Estrategias adaptativas:

1. Pensamiento proactivo

De una muestra de 59 participantes, en el gráfico 4, se reporta que las opciones que concentran una mayor cantidad de porcentajes entre las opciones casi siempre y frecuentemente son la 5 (65%), 12 y 25, ambas con un 60%. No obstante, es preciso considerar la cantidad de

alumnas que selecciona las opciones casi nunca y a veces, que se concentran, en la mayoría de las afirmaciones entre el 30% y 40%.

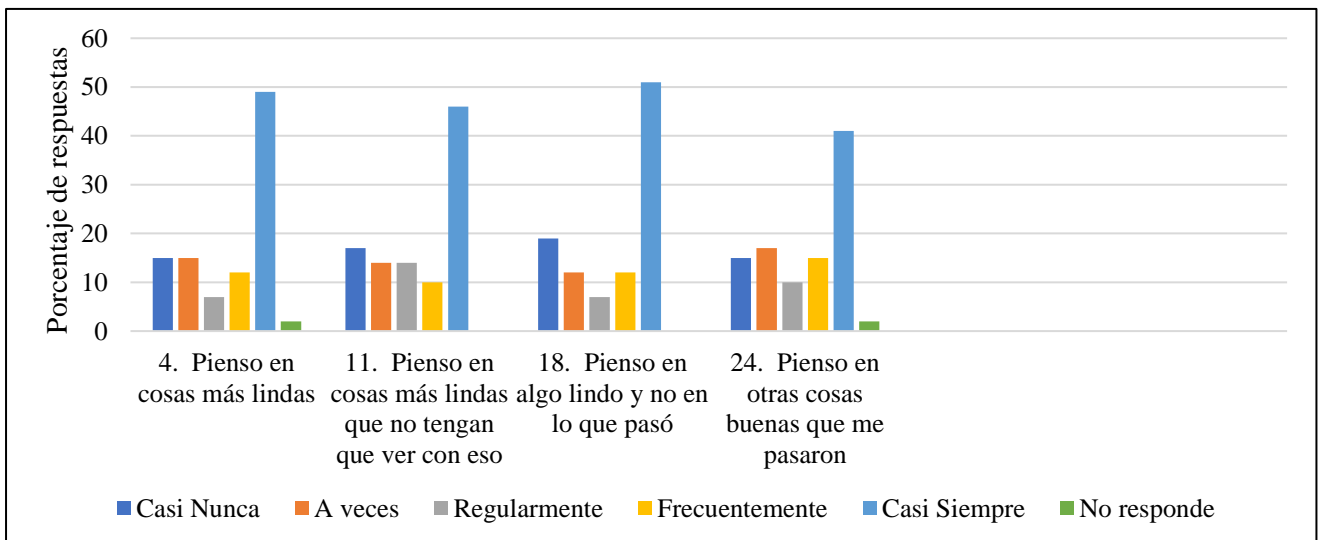
Gráfico 4



2. Distracción

Para esta estrategia, en el gráfico 5, es posible observar que, si bien hay una tendencia hacia la utilización de ésta, en las aseveraciones 4, 11 y 24, las niñas que optan por las alternativas casi nunca y a veces, se encuentra alrededor del 30% en cada una ellas.

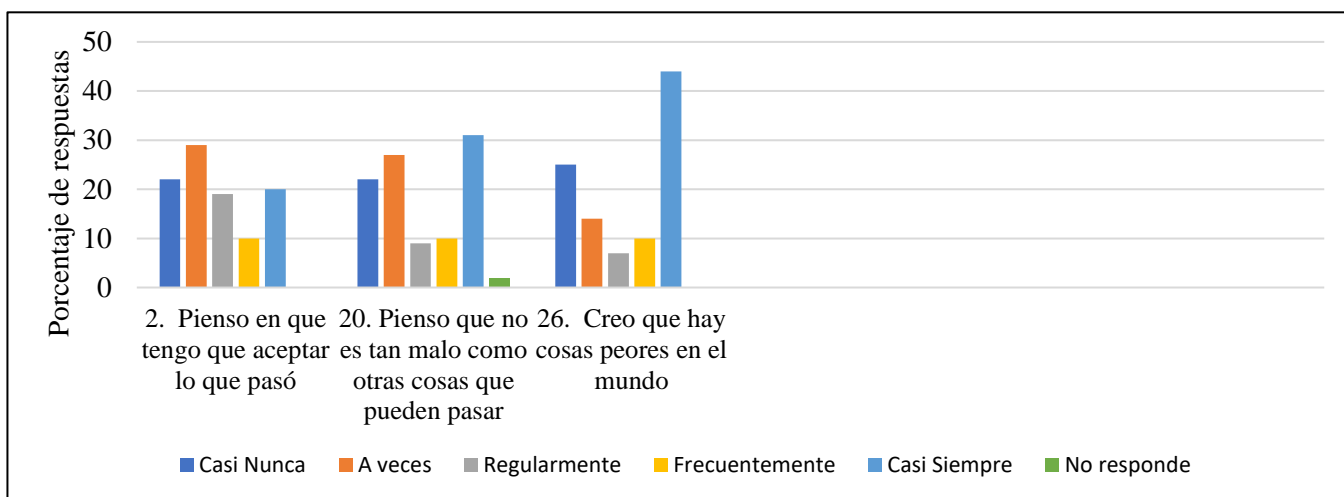
Gráfico 5



3. Perspectiva

En relación con estos indicadores, en el gráfico 6, es posible apreciar una mayor dispersión en las respuestas obtenidas. En este sentido, observa una tendencia hacia las opciones casi nunca y a veces en las aseveraciones 2 y 20, cuyos porcentajes se concentran alrededor del 50%, indicando que es la estrategia menos utilizada por esta muestra.

Gráfico 6

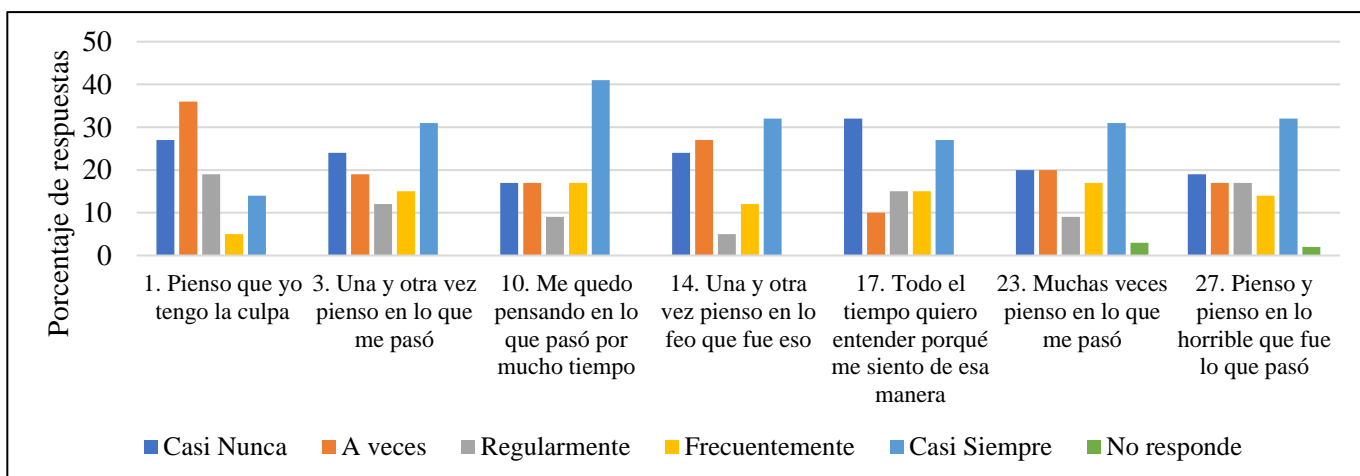


B. Estrategias desadaptativas:

1. Rumiación

Sobre esta estrategia, la aplicación del instrumento reportó, que las aseveraciones 3, 4, 23 y 27, concentran la mayor cantidad de porcentajes entre las alternativas casi siempre y frecuentemente. No obstante, no existe una diferencia porcentual significativa, a excepción de la afirmación 1 (ver gráfico 7)

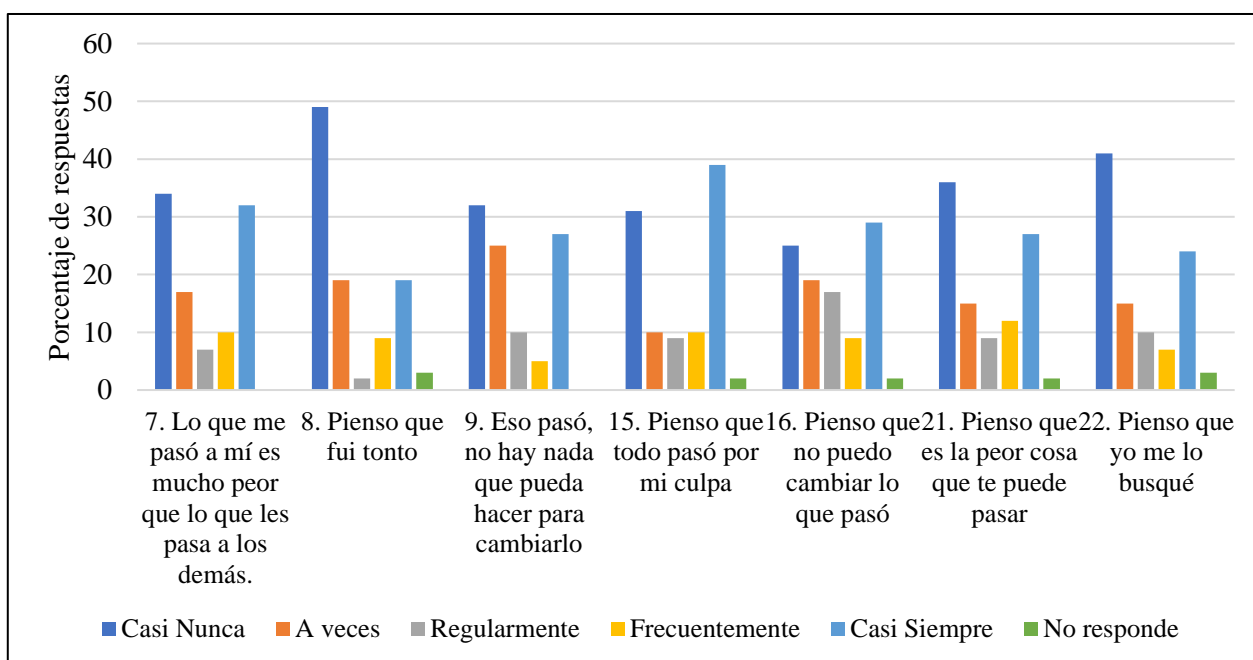
Gráfico 7



2. Autoinculpación

En el gráfico 8 (afirmaciones 7, 8, 9, 16, 21 y 22), se observa una mayor tendencia porcentual hacia las alternativas casi nunca y a veces, a excepción de la aseveración 15. A pesar de ello, en esta última no existe una diferencia considerable en las opciones de los extremos (frecuentemente /casi siempre con un 49% mientras que casi nunca /a veces suman el 41%)

Gráfico 8



Discusión

La aparición del Covid-19, significó un cambio en el modo en que los sujetos comenzaron a relacionarse debido al confinamiento y aislamiento social. Las repercusiones de esta situación siguen siendo foco de análisis desde la perspectiva del desarrollo de la cognición social, debido a las medidas tomadas para evitar el aumento de contagios como uso de mascarillas, teletrabajo y clases virtuales. Al respecto Gualdrón -Moncada (2021), señala que la falta de juego, interacciones y convivencia con sus pares afecta aspectos no solo en el aprendizaje, sino que también a la comunicación y desarrollo del lenguaje. Asimismo, la empatía y la regulación de las emociones, que están vinculados a lo que denomina como “cognición caliente”.

De esta manera, se propuso investigar la problemática relacionada a las posibles consecuencias del encierro en niñas de 2° básico de edades comprendidas entre los 7 y 8 años. Sobre este aspecto, las pruebas relacionadas a ToM, se destaca que, en el test de la mirada, las niñas de 2°A y 2°B obtuvieron resultados levemente más bajos (17,9 y 16,5) que la media

alcanzada en el estudio realizado por García y Román (2021), quienes establecen un comparativo entre niños con déficit atencional y típicos (de 6 a 12 años). Éstos últimos lograron un promedio de 19 puntos, lo que indica que existen diferencias de 2 y 3 puntos respectivamente. Lo anterior, puede ser consecuencia de la falta de comprensión de alguno de los conceptos utilizados en las alternativas durante la aplicación del instrumento (persuasivo, en imagen 5 o incrédulo en la 15), grado de dificultad (imagen 27) o bien a causa de la desconcentración, ya que era preciso mirar con detención un total de 28 imágenes consecutivamente.

Resulta interesante señalar la dispersión de los datos en algunas de las fotografías ya que seleccionan alternativas que expresan emociones contrarias entre sí, tal es el caso de la imagen 1, cuya respuesta correcta es amable, sin embargo, un 18% acertó, mientras que un 48% consideró que los ojos expresaban cara de odio o enojo. La misma situación se replica en la fotografía 3, ya que la opción adecuada era simpático, pero solo el 36% se inclinó por dicha alternativa versus un 53% que eligió expresiones de tristeza o preocupación. Asimismo, existe una heterogeneidad en las imágenes 16 (decidido) y 28 (contento), en donde no se establece una tendencia clara de la expresión observada. Lo anterior puede significar un indicio de las probables repercusiones que podría haber generado el constante uso de la mascarilla y la falta de relaciones sociales para asociar la expresión de los ojos con la emoción, pues la población infantil de 5 a 10 años es menos capaz de interpretar emociones a partir de la mirada, sumado a una menor atención visual de la cara en niños de 4 a 8 años (Jara y Pinto, 2022)

En la aplicación de la escala de Wellman y Liu, es importante destacar que, a pesar de que el 84,9% y el 75,5% acierta en las dos primeras habilidades (diversos deseos y creencias respectivamente), de acuerdo con Sidera et al. (2019), éstas se adquieren entre los 3 y 4 años, aunque, en relación con las diversas creencias, los niños de 5 años pueden seguir respondiendo desacertadamente. Considerando lo anterior, es que resulta interesante seguir indagando sobre este aspecto, ya que, de no comprender las tareas como las propuestas en dichos ítems, podrían afectar la forma en la que las niñas actúan a nivel relacional, pues se debe tomar en cuenta que las participantes de este estudio tuvieron una formación inicial (prekínder y kínder) poco óptima para el desarrollo de las competencias sociales en la escuela, debido al estallido social y posterior pandemia. Así, la ToM afectaría a los niños en el ámbito educativo al incidir en las condiciones sociales en su contexto escolar (Wellman, 2016).

Las tareas 3 y 4 (acceso al conocimiento y falsa creencia de contenido), presentaron una disminución en la consecución del objetivo, ubicándolas como las más difíciles de realizar. Esto podría deberse a problemas en la comprensión ya que en ambas situaciones debían responder a una pregunta objetivo y una de memoria. Con relación al ítem de la falsa creencia, es menester

mencionar que, autores como Núñez (2012), afirman que pasar esta tarea en la escuela durante la etapa preescolar podría ser un indicador predictivo de aceptación entre pares el nivel primario. Para ello sería necesario realizar mayores estudios a nivel correlacional entre esta tarea y la aceptación entre iguales, como los realizados por Portillo y Barajas (2016), quienes explican que una mayor preferencia social está vinculada también a una mayor comprensión de las diferentes emociones. Por otra parte, los ítems 5 (falsas creencias explícitas) y 6 (creencias emocionales) han mostrado una menor dificultad que los anteriormente mencionados, posicionándolo en el segundo (75,5%) y tercer lugar respecto al porcentaje de logro (66%).

A partir de lo expuesto, se desprende que, para efectos de esta indagación, las participantes no adquirieron la secuencia evolutiva esperada por el instrumento (considerando que inicia con niveles de baja a alta complejidad). Esto, coincide con el estudio realizado por Rivas-García et al. (2018) en donde una muestra española de niños de entre 5 y 6 años, también demostró que las creencias sobre las emociones podrían desarrollarse antes que algunas tareas de falsas creencias. Sin embargo, no se ha logrado concluir taxativamente por lo que es necesario realizar mayores investigaciones que permitan resultados más concluyentes.

Sobre los resultados obtenidos por los padres en la prueba de cociente de empatía y sistematización para niños, respecto a las referencias entregadas por el propio instrumento, están por debajo de la media establecida, pues de 40,16 puntos para niñas típicas, alcanzaron 37,4. Lo anterior, debido a que las estudiantes están en proceso de formación de esta habilidad, posterior a la etapa de confinamiento, puesto que solo a partir del año 2022 tuvieron la oportunidad de compartir y poner a prueba sus habilidades sociales con sus compañeras de manera presencial. A ello, es necesario agregar que, al ser un cuestionario respondido por los padres, solo refleja la visión que éstos tienen sobre los comportamientos de sus hijas y no la percepción de ellas. Además, tampoco permite distinguir entre el desarrollo de empatía cognitiva y afectiva. Por otra parte, se debe señalar la complejidad para encontrar un instrumento que logre medir este aspecto y que sea adecuado para aplicar en la población infantil (Bonilla et al., 2021), especialmente en la edad de la muestra de esta investigación.

Los resultados del cuestionario de regulación emocional para niños sorpresivamente muestran que las estrategias adaptativas tienen una leve ventaja por sobre las desadaptativas. Esto, se contradice con estudios que señalan que, ante situaciones de estrés, los niños han aumentado síntomas como la ansiedad, irritabilidad y depresión. Así lo demuestran autores como Cerutti et al. (2020), quienes mencionan que la sintomatología somática en escolares se asocia a complicaciones para reconocer y explicar sentimientos o bien para distinguir entre aspectos como emociones y regulación emocional. Sin embargo, puede abrirse un debate respecto a este punto, ya la investigación realizada por Figueiredo et al. (2020), revela que, de

acuerdo con la percepción de los padres, la regulación emocional de los niños mejoró durante el período de confinamiento, pues, ante un contexto adverso, éstos serían capaces de reunir recursos mentales, emocionales y físicos que influyan en un cambio de comportamiento.

Finalmente, es necesario seguir indagando sobre esta temática, ya que los resultados del presente estudio pueden deberse, a la falta de diferenciación entre las alternativas de respuesta, ya que, para los sujetos de esta edad, puede ser complejo identificar la gradualidad entre los conceptos presentes en este tipo de instrumento (escala tipo Likert). Por otra parte, hay poca evidencia de estudios sobre esta capacidad en edad infantil, ya que solo ha sido aplicada esta versión en Portugal en la investigación realizada por Moreira et al. (2020).

Resultados que fundamentan orientación

Los instrumentos relacionados a teoría de la mente (Test de la Mirada), revelaron que las estudiantes aún presentan dificultades en el reconocimiento de ciertas expresiones, lo que posiblemente esté afectando en la comprensión de ciertas emociones por las dificultades en la identificación facial, la comunicación verbal/no verbal y el bloqueo de expresiones provocados por la mascarilla (Spitzer, 2020). Asimismo, la Escala de Wellman y Liu, reflejó que, si bien un porcentaje considerable logró resolver las tareas, aún persisten una cantidad de estudiantes que no han desarrollado habilidades que se espera, estén adquiridas alrededor de los 4 años. En este sentido, las participantes no alcanzaron la progresión propuesta por los autores, obteniendo el porcentaje más bajo en el ítem correspondiente a falsa creencia de contenido, lo anterior toma especial relevancia, ya que, de acuerdo con Benavides (2018), los niños que entienden las falsas creencias comprenden a su vez las propias y la de otros (perspectivas diferentes).

Por su parte, el cociente de empatía evidenció que, según lo observado por los padres y/o cuidadores, las alumnas se encuentran por debajo de la puntuación para niñas típicas, demostrando que esta capacidad puede haber sido afectada por el período de confinamiento, debido a la falta de socialización, juego y establecimiento de normas entre pares. Así resulta fundamental, desarrollar esta variable ya que es un factor que determina los cimientos de las habilidades sociales de los sujetos (Oros y Fontana, 2015)

Finalmente, el cuestionario de regulación emocional mostró una leve tendencia hacia el uso de estrategias adaptativas en la muestra, por lo que es preciso continuar fomentando acciones que permitan a las niñas reconocer sus emociones y gestionar de mejor manera su comportamiento en función de un contexto determinado. Lo anterior podría minimizar las posibles repercusiones del impacto generado por las dificultades a nivel socioemocional

asociadas al Covid -19 como la baja autoestima, falta de inhibición en el control de impulsos, y angustia, entre otros. (Lizondo et al. 2021).

Así, la escuela toma un rol coadyuvante en la implementación de acciones que fortalezcan la educación de las habilidades sociales. En concreto, el establecimiento de vínculos entre los diversos agentes educativos (docentes y estudiantes), ya que pueden cumplir un rol mediador en una situación de conflicto, lo que favorece el entendimiento de las diversas perspectivas implicadas, incluso de los niños mediados, pues éstos últimos refuerzan sus comportamientos empáticos a partir del modelo conductual que observan de otros (Ibarrola et al., 2017)

Principales aspectos conceptuales

La empatía comienza a desarrollarse desde los primeros años de vida, a partir del contacto con cuidadores y ambiente. Estos factores influirán en el nivel de interacciones sociales, permitiendo el contagio emocional y la comprensión e inferencia de intenciones (cognición social y ToM), las que, posteriormente, favorecerán la adquisición de un óptimo comportamiento prosocial e interpersonal. Esto se explica mediante procesos cerebrales que involucran la participación del sistema límbico con áreas como la amígdala, vinculado a las respuestas emocionales; la ínsula anterior, relacionada a la autoconsciencia; la corteza cingulada anterior, estimuladas ante situaciones de dolor y las neuronas espejo, las que se activan a partir de la observación e imitación (Ruggieri, 2013). En este sentido, estas últimas impulsan una red neuronal, que implica percepción/ejecución/intención/emoción (García et al., 2011), así, por ejemplo, una expresión del rostro actuará como estímulo de las neuronas especulares, al mismo tiempo que éstas enviarán una señal a la ínsula, la que activará el sistema límbico del observador y le permitirá experimentar la emoción (Iacoboni, 2009).

Esto provocará el reconocimiento de intenciones de otros, mediante una sintonía emocional, es decir, los sujetos vivenciarán como propias las acciones de los demás. Sobre este aspecto, se debe considerar que cuando los individuos captan un estímulo externo (acción), el cerebro lo registra para posteriormente replicarlo, por lo tanto, la atribución de intenciones propias y ajenas, surgen a partir de las propias experiencias asociadas a tales movimientos. Las actitudes empáticas se pueden potenciar durante toda la vida, tomando como punto de partida el almacenamiento de las propias vivencias relacionadas a los estados de ánimo. Esto sentará las bases para comprender y compartir las emociones de los otros, de esta manera, esta capacidad si bien es innata, también requiere de educación y socialización (García et al., 2011).

Por otra parte, el cerebro emocional, asociado con la regulación de las emociones, involucra estructuras como el sistema límbico, el que a través del tálamo transmite los estímulos sensoriales a la amígdala, cuya función es fundamental para relacionar las emociones con los recuerdos de la memoria de largo plazo, anticipando una conducta. Al mismo tiempo, está tiene una permanente interacción con la corteza prefrontal, quien se encarga de recibir la información y el estado del organismo, coordinando y regulando una respuesta (Cotrufo y Ureñas, 2018). Sin embargo, durante el desarrollo infantil, los niños aún no han completado el proceso de mielinización de ésta, por lo que, a pesar de que su sistema límbico y neuroendocrino es funcional, presentan dificultades en la regulación emocional (Glejzer et al., 2019).

Frente a este escenario, resulta fundamental que los infantes reciban tempranamente pautas que les permitan una óptima adquisición de estrategias de regulación emocional por parte de los adultos. Brindar experiencias que les permitan generar emociones positivas y autonomía, fortalecerá el control de impulsos, evitando comportamientos de riesgo o conductas violentas. Además, desarrollará un apropiado autocontrol, disminuyendo emociones negativas (estrés, ira, angustia, baja tolerancia a la frustración, etc.) y potenciando las positivas, la flexibilidad y motivación (Heras et al., 2016). De esta manera, se impulsarán componentes químicos, como por ejemplo, la serotonina, encargada de modular los sentimientos y las endorfinas, que aumentan gracias al afecto y relajación, favoreciendo un buen estado anímico (relacionado a la alegría y placer). Ambas son claves para el bienestar emocional (Calle et al., 2011).

En función de lo anteriormente expuesto, es que la escuela, desde el rol docente, debe ser agente activo y partícipe de una educación que proporcione las oportunidades y herramientas para desarrollar y preparar a los estudiantes como sujetos sociales, principalmente tomando en cuenta los posibles efectos provocados por el aislamiento (aumento de violencia y acoso escolar, uso desmedido de tecnologías que impiden una mayor interacción social, etc.) y los contextos socioculturales en los que cada alumno estuvo inserto. Implementar proyectos que consideren estos aspectos e involucren a la familia, logrará niños más estables emocionalmente y por tanto con mejores resultados en su rendimiento escolar.

Autores como Almaraz et al. (2019), destacan en su estudio que las actividades que impliquen imitación y modelado de acciones (guiado y direccionado por un adulto), ya que la observación permitió que los alumnos evitaron conductas violentas y solucionaran problemas interpersonales (en el juego o trabajo en equipo). Asimismo, las representaciones, reestructuración cognitiva, relajación y resolución de conflicto entre pares pueden ser útiles para fomentar competencias sociales en la infancia.

Propósitos de la orientación para la mejora

Objetivos:

- Reconocer y comprender las emociones propias a través de diario de las emociones.
- Promover la empatía a través de la dramatización de cuentos.
- Identificar acciones para actuar asertivamente frente a situaciones de conflicto (rueda de los conflictos)

Descripción de la orientación para la mejora

En función de los resultados y nuestro tema de estudio, se propondrá un proyecto de intervención destinado a potenciar el reconocimiento de las emociones y la empatía en niñas de 2° año básico, a través del diseño de estrategias y actividades que se realizarán con las estudiantes en aula en la asignatura de Orientación. De esta manera, se desarrollará una unidad para esta área denominada “Me relaciono con otros”, que constará de 7 sesiones (a excepción de las sesiones 1 y 7 que requerirán de un trabajo a largo plazo)

Descripción minuciosa de la intervención u orientaciones, con elaboración de material para su futura implementación

Unidad: “Me relaciono con otros”					
Sesión	Objetivos	Duración	Actividad	Recursos	Evaluación
1 “Lo que siento yo/lo que sienten otros”	-Reconocer emociones a través del registro de su propia experiencia. -Escribir comentarios de la experiencia leída.	- 6 minutos para observar video. - 15 minutos para compartir comentarios con el curso. - 15 minutos para explicar uso de diario de las emociones. - 9 minutos para resolver dudas.	Inicio: Observar video. Desarrollo: Las niñas se comparten opiniones acerca del video con el grupo-curso, a partir de preguntas tales como: ¿en qué momentos sienten alegría /rabia/tristeza, etc.) ¿Cómo actúan cuando sienten alegría/rabia...). Luego se presenta diario de las emociones y explica su uso. Cierre: Se proporciona un espacio para que las	Video “Las emociones para niños” (Anexo 2.1) Diario de las emociones (Anexo 2.2)	Formativa (Anexo 2.15)

		* La entrega del diario debe realizarse 1 vez a la semana, considerar la cantidad de alumnas para que todas puedan participar (37 semanas aproximadamente)	estudiantes expongan sus inquietudes.		
2	<p>- Representar cuento “Orejas de Mariposa”</p> <p>- Identificar valor vinculado a la historia</p> <p>- Comentar y reflexionar en grupos.</p>	<p>- 15 minutos para presentación</p> <p>- 30 minutos para reflexión y comentarios</p>	<p>Inicio: Un grupo de alumnas dramatiza la historia.</p> <p>Desarrollo: Desarrollar la ficha de trabajo de manera personal y luego compartir en grupo (4 niñas máximo). Finalmente hacer puesta en común.</p> <p>Cierre: Desarrollar actividad metacognitiva, mediante preguntas tales como: ¿Para qué me sirve lo aprendido? ¿En qué otras situaciones puedes aplicarlo? ¿Qué se me hizo más fácil o difícil?, entre otras.</p>	<p>- Cuento “Orejas de mariposa” (Anexo 2.3)</p> <p>- Ficha de trabajo N °1 (Anexo 2.4)</p>	Formativa (Anexo 2.16)
3	<p>- Representar cuento “¡Huy, qué vergüenza!”</p> <p>- Identificar valor vinculado a la historia.</p> <p>- Comentar y reflexionar en grupos.</p>	<p>- 15 minutos para presentación</p> <p>- 30 minutos para reflexión y comentarios</p>	<p>Inicio: Un grupo de alumnas dramatiza la historia.</p> <p>Desarrollo: Registrar las reflexiones con el curso, respondiendo ficha de trabajo.</p> <p>Cierre: Desarrollar actividad metacognitiva, mediante preguntas tales como: ¿Para qué me sirve lo aprendido? ¿En qué otras situaciones puedes aplicarlo? ¿Qué se me hizo</p>	<p>- Cuento “¡Huy, que vergüenza!” (Anexo 2.5)</p> <p>- Ficha de trabajo N ° 2 (Anexo 2.6)</p>	Formativa (Anexo 2.16)

			más fácil o difícil?, entre otras.		
4	<ul style="list-style-type: none"> - Representar “El túnel” - Identificar valor vinculado a la historia. - Comentar y reflexionar en grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para presentación - 30 minutos para reflexión y comentarios 	<p>Inicio: Un grupo de alumnas dramatiza la historia.</p> <p>Desarrollo: Registrar las reflexiones con el curso, respondiendo ficha de trabajo.</p> <p>Cierre: Desarrollar actividad metacognitiva, mediante preguntas tales como: ¿Para qué me sirve lo aprendido? ¿En qué otras situaciones puedes aplicarlo? ¿Qué se me hizo más fácil o difícil?, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “El túnel” (Anexo 2.7) - Ficha de trabajo N ° 3 (Anexo 2.8) 	<p>Formativa (Anexo 2.16)</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> - Representar “Hoy no quiero ir al colegio” - Identificar valor vinculado a la historia. - Comentar y reflexionar en grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 minutos para presentación - 30 minutos para reflexión y comentarios 	<p>Inicio: Un grupo de alumnas dramatiza la historia.</p> <p>Desarrollo: Registrar las reflexiones con el curso, respondiendo ficha de trabajo.</p> <p>Cierre: Desarrollar actividad metacognitiva, mediante preguntas tales como: ¿Para qué me sirve lo aprendido? ¿En qué otras situaciones puedes aplicarlo? ¿Qué se me hizo más fácil o difícil?, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “Hoy no quiero ir al colegio” (Anexo 2.9) - Ficha de trabajo N ° 4 (Anexo 2.10) 	<p>Formativa (Anexo 2.16)</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y explicar acciones para la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos para preguntas de activación de conocimientos previos. - 35 minutos de exposición. 	<p>Inicio: Se activan conocimientos previos acerca de la forma en que resuelven conflictos en el colegio y hogar, a través de preguntas tales como: ¿cómo actúas cuando una compañera es agresiva contigo? ¿Qué haces cuando discutes con tu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video “Resolver tus conflictos” (Anexo 2.11) - Rueda de los conflictos (Anexo 2.12) 	<p>Formativa</p>

		- 5 minutos para comentarios y dudas.	mamá/hermano/papá) ?, ¿Qué actitudes te hacen sentir mejor después de un conflicto?, entre otras. Desarrollo: Las estudiantes escuchan y comprenden el uso de la rueda de los conflictos. Cierre: Se proporcionan un espacio para resolver dudas.	-Presentación power point estrategias (Anexo 2.13)	
7	- Exponer en grupo las acciones utilizadas durante la semana. - Dialogar y reflexionar si la estrategia utilizada fue adecuada.	- 5 minutos para organizar los grupos. - 35 minutos para compartir experiencias en hoja de registro. - 5 minutos para actividad metacognitiva.	Inicio: Las estudiantes se reúnen en grupos (de 4 estudiantes aproximadamente). Desarrollo: Comentan las situaciones de conflicto y como las solucionaron, señalando la estrategia utilizada para resolverlo y registrándola en la ficha de trabajo. Cierre: Realizar actividad metacognitiva, mediante preguntas tales como: ¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido? ¿Qué puedo mejorar?, entre otras.	- Rueda de los conflictos (Anexo 2.12) - Registro de experiencias (Anexo 2.14)	Formativa (Anexo 2.17)

Detalle de instrucciones para implementación, y contexto que se ajuste a la resolución de la problemática propia de la investigación.

La propuesta de intervención “Me relaciono con otros”, tiene como propósito formar parte de una unidad para la asignatura de Orientación en segundo año básico, con el objetivo de que las estudiantes logren reconocer sus propias emociones y la de otros potenciando con ello el desarrollo de habilidades sociales entre pares. De este modo, cada sesión debe trabajarse de la siguiente manera:

a) Sesión 1: “Lo que yo siento/lo que sienten otros”

- Metodología:

La profesora recuerda junto a las alumnas, las diversas emociones, a través de video. Posteriormente realizarán sus comentarios, fomentando la participación de las estudiantes para que puedan asociar las emociones presentadas a diversas situaciones de su vida cotidiana (por ejemplo: tristeza cuando discuten con alguna amiga; alegría cuando salen de vacaciones, entre otras.).

Luego, el docente (quien habrá anillado las hojas de acuerdo con la cantidad de alumnas del curso) explicará en detalle el uso del diario de las emociones. De esta manera, se les indicará que cada una recibirá el material de manera anónima para que escriban una vivencia significativa para ellas. Una vez realizado aquello, deben devolverlo en un buzón o cajita (que pueden diseñar en el curso). Posteriormente otra niña podrá llevarlo y registrará lo que sintió al leer la experiencia de su compañera y anotará la propia. Se repite la misma acción hasta que participe todo el curso (alrededor de 37 semanas). Es importante considerar que cuando regresen el material, deben hacerlo en un espacio en que las alumnas no se encuentren en la sala (recreo) para así no develar la identidad de quien escribe.

Para esta etapa, es importante que el docente, ejemplifique, el tipo de experiencias que registrarán en el diario, teniendo especial cuidado si se registra alguna situación que requiera intervención (maltrato, abuso u otro similar). De ocurrir este tipo de hecho, se debe valorar la confianza del estudiante por compartir lo ocurrido (informando y derivando a quienes corresponda en el establecimiento como psicóloga, asistente social, etc.) y se le solicita que pueda anotar otro hecho que pueda exponer ante sus compañeros.

b) Sesión 2-3-4-5: “Empatizo a través de una historia”

- Metodología:

En esta etapa, es importante que el docente tenga en consideración que debe preparar las dramatizaciones con una semana de anticipación. Para ello, es necesario que seleccione a los estudiantes que representarán los diversos personajes para cada cuento, entregándoles una copia del texto para que puedan leerlo en casa. El ensayo de cada una de éstas puede gestionarse durante las tardes como taller de 1 hora de duración (informando a los padres/cuidadores) o bien solicitando el apoyo del profesor/a de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, promoviendo así la interdisciplinariedad.

Cada historia, se presentará en 15 minutos. Posteriormente se les entregará la ficha de trabajo correspondiente a cada sesión, la que realizarán de manera individual para luego compartir en grupos de alrededor de 4 estudiantes. Finalmente hacen puesta en común de sus reflexiones con todo el curso y responden una autoevaluación de la actividad.

c. Sesión 6: “Identifico acciones para resolver conflictos”

Durante el desarrollo de esta sesión, la docente realizará una clase explicativa a través de un video sobre resolución de conflictos y una presentación que incluye las acciones que contempla la rueda de los conflictos y su uso. De esta manera, se hará entrega a cada estudiante (idealmente plastificado para evitar que se dañe) con una cinta o lana para que puedan ponerla alrededor del cuello. Esto les permitirá tener el material al alcance para su uso diario, tanto dentro de la jornada escolar (clases, recreos, hora de almuerzo, etc.) como fuera de ella (casa), reconociendo qué acciones han puesto en práctica y en qué situaciones específicamente.

d. Sesión 7: “Cómo actué cuando...”

Para tener un registro de las experiencias vividas, las estudiantes seleccionarán aquellas que consideren más significativas y relevantes de la semana (2 situaciones). Luego las compartirán en grupos de alrededor de 4 estudiantes, haciendo una puesta en común de las acciones más utilizadas.

Esta actividad debe realizarse 1 vez por semana durante un período de 1 mes. Al finalizar todas las sesiones, responderán a una autoevaluación.

Conclusiones, limitaciones y proyecciones

La literatura actual, ha expuesto diversas repercusiones que han afectado a las niñas y niños en la adquisición de habilidades vinculadas a la cognición social y regulación emocional producto de la pandemia por Covid-19. Las medidas tomadas para afrontar la situación disminuyeron considerablemente la cantidad de interacciones sociales fuera del hogar, especialmente en las que se desarrollan en la escuela (clases virtuales). Esto podría significar un retroceso en la forma en que se expresan y comprenden las emociones del otro (uso permanente de la mascarilla), ya que se encuentran en una etapa clave de la infancia para promover conductas prosociales, pues, considerando que entre los 6 y 8 años deberían ser capaces de adoptar una perspectiva subjetiva (Urrego et al., 2014), se vuelve imperante brindar las herramientas y los espacios que favorezcan una adecuada educación socioemocional desde etapas tempranas.

Bajo esta premisa, resulta fundamental que el espacio escolar, se ajuste a las nuevas necesidades emocionales presentes en los estudiantes de este período pandémico, a fin de diagnosticar las potenciales consecuencias en dichas competencias y elaborar propuestas de intervención pertinentes a la realidad de cada nivel educativo. De este modo, el desafío se presenta en lograr priorizar y potenciar la gestión de emociones para un aprendizaje significativo (Hernández, 2020).

Las limitaciones de la investigación radicarón, en primer lugar, en la dificultad para obtener instrumentos que permitieran medir las variables de empatía y regulación emocional en las edades de los sujetos participantes, ya que los estudios sobre estos factores se han centrado principalmente en población adolescente y adulta. Lo anterior, afecta la posibilidad de comparar y contrastar información que permita establecer mayores conclusiones con estudios de similares características, ya que tampoco existe evidencia previa al respecto. Asimismo, la muestra no es representativa de la realidad escolar chilena, por lo que no es posible extrapolar los resultados a otros contextos educativos. No obstante, establece una mirada inicial para generar una discusión que promueva futuros estudios sobre ello.

Por otra parte, las indagaciones sobre el desarrollo de la empatía en este nivel, muestra solamente la percepción de padres y/o cuidadores, debido a los inconvenientes expuestos anteriormente (escasez de instrumentos). Sin embargo, de igual manera evidenció una disminución de esta habilidad, lo que podría reflejar la posibilidad de que el aislamiento social sea la causa. De este modo, es preciso contar con mayores instrumentos que evalúen dicha variable en las estudiantes de este rango etario, ya que permitiría ampliar la mirada de este estudio al confrontar los resultados y análisis desde ambas perspectivas (padres/alumnas).

Finalmente sería interesante observar los alcances de esta investigación, a través de la propuesta de intervención, ya que, de ser utilizada por alguna institución educativa, podría evaluar la situación de las estudiantes pre y post aplicación de las actividades sugeridas, revelando si este tipo de orientaciones son efectivas de llevar a cabo en aula y si logran el objetivo principal que es promover el reconocimiento de las propias emociones y de otros, así como también el establecimiento de interacciones y vínculos sociales positivos.

Referencias bibliográficas

- Almaraz, D., Feroso, Coeto, G. & Camacho, E. (2019). *Habilidades sociales en niños de primaria*. IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech 10(19), pp. 191-206. Recuperado de <file:///C:/Users/Kari/Downloads/Dialnet-HabilidadesSocialesEnNinosDePrimaria-8103263.pdf>
- Baron-Cohen, S. Wheelwright, V. Scahill, J. Lawson & A. Spong, (2001). *Eyes test. Versión en español de Claudia Pezzuto*. Recuperado de <https://www.autismresearchcentre.com/tests/eyes-test-child/>
- Barría, P., Améstica J. & Miranda, C. (2021). *Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno*. Revista Saberes Educativos, nº 6, enero-junio 2021, pp. 59-75. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ycRfn4YsOToJ:https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/download/60684/64503/+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=cl>
- Benavides, J. (2018). *Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños*. Infancias Imágenes, 17(1), 90-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536841>
- Bonilla, J., Gómez-Morales, D., Gutiérrez-Sterling, D., González-Hernández & A., Bonilla-Santos, G. (2021). Empatía: medidas cognitivas y psicofisiológicas en población infantil. Revista Ecuatoriana de Neurología. Vol. 30, N° 1. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-25812021000100081&script=sci_arttext
- Calle, G., de Cleves, N., Velásquez, B. (2011). *Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. Publicación científica en ciencias biomédicas - issn:1794-2470 vol.9 no. 15, pp. 1-112. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/nova/article/view/176/351>
- Castañeda, E. & Peñacoba, C., (2017). *Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239047>

- Cerutti, R., Spensieri, V., Valastro, C., Presaghi, F., Canitano, R. & Guidetti, V. (2017). *A comprehensive approach to understand somatic symptoms and their impact on emotional and psychosocial functioning in children*. National Library of Medicine. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5298337/>
- Comité de Derechos del Niño. (2020). *Advierte sobre el grave efecto físico, emocional y psicológico de la pandemia COVID-19 en los niños y hace un llamado a los Estados para proteger los derechos de los niños*. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRC_STA_9095_S.pdf
- Cotrufo, T., y Ureña Bares, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones*. Ed. Salvat. ISBN 978- 84-471-1657-7.
- Figueiredo, A., Ribeiro, C., Neiva, A., Valentín de Souza, A., Silva, C., Ramos de Oliveira, E., Mascarenhas, L. & Silva, J. (2020). *#stayathome?: Increased children's emotion regulation in covid-19 pandemic*. *Estudios de Psicología*, 25(2), 232-242. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v25n2/a13v25n2.pdf>
- Förster, J & López, I. (2022). *Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto*. *Revista Médica Clínica Las Condes*, Vol. 33 (4), 338-346. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864022000724?token=AF298D2D8DE17A615A8681581FFADF48F7FA1F232012BCCFD0D9970AC767138266979316FC717C749315629DCBE10D61&originRegion=us-east-1&originCreation=20221208194140>
- García, A., Castellanos, R., Alvarez, J. & Pérez D., (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. Recuperado de https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID-19_III%20reporte%20efectos%20psicol%C3%B3gicos.pdf.pdf
- García, E., González, J., & Maestú, F. *Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía*. *Ansiedad y Estrés*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/16341/1/ANSIEDAD_Y_ESTRES.pdf

- García, M. & Román, F. (2021). *Desarrollo de la teoría de la mente en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Revista Tesis Psicológica, vol. 16, núm. 1, 2021, enero-junio, pp. 54-71 Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247004/139072247004.pdf>
- Glejzer, C., Ciccarelli, A., Chomnalez, M., y Ricci, A. (2019). *La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social*. Voces de la Educación, (2), 113-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137239>
- Gómez, O. & Calleja, N. (2016). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gordillo, F., Pérez, Mestas, L., Salvador, J., Anara, J. & López, R. (2015). *Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471915300053>
- Gross, J. J. (1999). *Emotion regulation: past, present, future*. Cognition and Emotion, 13, 551-573.
- Gualdrón – Moncada, J. (2021). *La pandemia de covid-19 y su impacto en los niños: perspectiva desde un punto de vista holístico*. Revista de la facultad de ciencias de la salud MedUNAB. Vol. 24 (3). Recuperado de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/4307/3540>
- Harvey, A. G., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heras, D., Cepa, A. & Lara, F. (2016). *Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*. INFAD Revista de Psicología, N°1- Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877. pp:67-74. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/217/159>
- Hernández, A. (2020). *Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico*. UCV HACER Revista de Investigación y Cultura. Volumen 9,

Número 4. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/view/586/575>

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ibarrola-García, S., Iriarte, C., & Aznárez- Sanado, M. (2017). *Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349003.pdf>
- Jara, K. & Pinto, C. (2022). *¿Es beneficioso el uso de mascarilla en niños y niñas menores de 12 años, o simplemente no queremos ver la realidad?*. *Andes Pediátrica. Revista Chilena de Pediatría*. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/andesped/2022nahead/2452-6053-andesped-andespediatr-v93i5-4534.pdf>
- Juárez, V. & Fuentes, A. (2018) *La importancia de estimular las redes atencionales en la infancia*. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/88718/747-1668-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=C5RHgLTPmlwC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Lawrence, E., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. & David, A. (2004). *Medición de la empatía: fiabilidad y validez del cociente de empatía*. Recuperado de <http://espectroautista.info/ficheros/bibliograf%C3%ADa/lawrence2004me.pdf>
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: A study on active weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. & Muñoz-Marín, D. (2021). *Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19*.

- Veritas & Research, 3(1), 16-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Romina-Lizondo/publication/352881869_Pandemia_y_ninez_efectos_en_el_desarrollo_de_nino_y_ninas_por_la_pandemia_Covid-19/links/6241bce88068956f3c54db87/Pandemia-y-ninez-efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf
- Marino, J., Silva, J., Luna, F. & Acosta, A. (2014). *Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional*. Neuropsicología Latinoamericana vol.6 no.3. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792014000300006
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). *Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina*. Psykhe (22). Pp. 83-96. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317523811_Validacion_del_Cuestionario_de_Regulacion_Emocional_Cognitiva_en_Universitarios_de_Cordoba_Argentina
- Melero, S., Morales, A., Espada, J. & Orgilés, M. (2021). *Gestión emocional y parental y sintomatología infantil durante la pandemia del Covid-19*. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología, N°1 - Volumen 2, pp:283-292. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2107/1770>
- Milicic, N. & Marchant, T. (2020) *Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente*. Recuperado de <https://repsi.cl/wp-content/uploads/2020/04/Educacion-emocional-en-el-sistema-escolar-2.pdf>
- Morales, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. In *Anales de la Universidad de Chile* (No. 17, pp. 303-318). Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JgC-MIj_ARII:https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/589/31/62440+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl
- Moreira, H., Vagos, P., Pereira, J., Fonseca, A. Canavarro M. & Rijó, D. (2020). *Propiedades psicométricas de la versión portuguesa del cuestionario de regulación cognitiva de las*

emociones - versión para niños (CERQ-kids) en una muestra de niños y adolescentes expuestos a incendios forestales. Curr Psychol 41. Recuperado de https://link-springer-com.translate.google.com/article/10.1007/s12144-020-00778-1?error=cookies_not_supported&code=dcfad75e-e2ef-4a25-8095-aa5953bb274e&x_tr_sl=en&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=sc

Morris, M. (2014). *La neuroeducación en el aula: Neuronas espejo y la empatía docente.* Recuperado de <https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/364/360>

Moya, L. (2019). *Educación en la empatía: El antídoto contra el bullying.* Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3w-sDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Educación+en+la+Empatía%20C3%ADa.&ots=JZGMA8ZB7e&sig=zZpIKn8d8a3x5sxBvTNmnrnT87Sc#v=onepage&q=Educación%20en%20la%20Empatía%20C3%ADa.&f=false>

Nestor, M., Fischer, D., & Arnold, D. (2020). "Masking" our emotions: Botulinum toxin, facial expression, and well-being in the age of COVID-19. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 19(9), 2154-2160. Recuperado de ["Masking" our emotions: Botulinum toxin, facial expression, and well-being in the age of COVID-19 - Nestor - 2020 - Journal of Cosmetic Dermatology - Wiley Online Library](https://www.wiley.com/doi/10.1111/jocd.14444)

Núñez, M. (2012). *Teoría de la mente: el desarrollo de la psicología natural.* En desarrollo Cognitivo y Educación (I). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria-Nunez-24/publication/235792943_Teoria_de_la_Mente_El_desarrollo_de_la_psicologia_natural/links/0deec51713a7dc16f4000000/Teoria-de-la-Mente-El-desarrollo-de-la-psicologia-natural.pdf

Olhaberry, M. & Sieverson, C. (2022). *Desarrollo socio-emocional y regulación emocional.* Revista médica Clínica Las Condes, n° 33 (4), 358-366. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864022000748?token=439251C4E92603EFEE5A033C62710108AB1460183CC36B71453E7F28FE6471809353C99EC05082B751F15BCD9CB7C820&originRegion=us-east-1&originCreation=20221024005620>

Oros, Laura B, & Fontana Nalesso, Andrea C. (2015). *Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?* Interdisciplinaria, 32(1), 109-125.

Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1668-70272015000100006

Paricio, R. & Pando, M. (2020). *Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos*. Recuperado de

<https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/355/293>

Pérez-Salas, C. (2020). *Guía de apoyo al aprendizaje de niños/as y adolescentes durante el confinamiento en el hogar para padres/madres/cuidadores*. Unidad de Apoyo

Psicosocial Personal Universitario. Universidad de Concepción. Recuperado de

<https://uappu.udec.cl/sites/default/files/Gui%CC%81a%20Apoyo%20Aprendizaje%20UAPPU.pdf>

Pérez- Sánchez, J., Delgado, A. & Prieto, G. (2020). *Propiedades psicométricas de las puntuaciones de los test más empleados en la evaluación de la regulación emocional*.

Artículos Papeles del Psicólogo. Vol. 41(2), pp. 116-124. Recuperado de

<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2931.pdf>

Pineda, W., Aristizábal, E. & Ossa, J. (2019) *Adaptación al español de cuatro instrumentos para evaluar la teoría de la mente en niños y adolescentes*. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v22n42/0124-0137-psico-22-42-00255.pdf>

Portillo, M. & Barajas, C. (2016). *Teoría de la mente, aceptación entre iguales y auto-percepción social*. Apuntes de Psicología, Vol. 34, número 1, págs. 47-58. Recuperado de

<https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/586/440>

Querejeta, M., Romanazzi, M., & Fachal, J. (2020). *Habilidades mentalistas en niños argentinos de 4 a 6 años: Adaptación de una escala de desarrollo de Teoría de la*

Mente. Revista de Psicología y Ciencias Afines interdisciplinaria, vol. 37, núm. 1.

Recuperado de

<http://www.ciipmeconicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=380&path%5B%5D=html>

Quiroz. C. (2020). *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas” Opinión Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de*

las Desigualdades Educativas en Chile. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Quiroz->

[Reyes/publication/355424642_Pandemia_Covid-19_e_Inequidad_Territorial_El_Agravamiento_de_las_Desigualdades_Educativas_en_Chile/links/616f9512c891c4663aaa1d28/Pandemia-Covid-19-e-Inequidad-Territorial-El-Agravamiento-de-las-Desigualdades-Educativas-en-Chile.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/publication/355424642_Pandemia_Covid-19_e_Inequidad_Territorial_El_Agravamiento_de_las_Desigualdades_Educativas_en_Chile/links/616f9512c891c4663aaa1d28/Pandemia-Covid-19-e-Inequidad-Territorial-El-Agravamiento-de-las-Desigualdades-Educativas-en-Chile.pdf)

Rivas-García, S., Hidalgo-Ruzzante, N., Gutiérrez-García, G., Bergéz, G. & Caracuel, A. (2018). Desarrollo de la Teoría de la Mente entre los 5 y 6 años. *Revista Discapacidad Clínica Neurociencias*. Recuperado de https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/10/03_174-1.pdf

Román, F., Rojas, G., Román, N., Iturry, M., Blanco, R., Leis, A., Bartoloni, L., Allegri, R. & Argencog (2012). *Baremos en el Test de Mirada en español en adultos normales de Buenos Aires*. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. Vol. 4, No. 3, 1-5. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2075-94792012000300001&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). *When emotion goes wrong: realizing the promise of affective science*. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 227-232

Ruggieri, V. (2013). *Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://www.amece.es/images/autismo11.pdf>

Rubio, J. & Mateo, M. (2020). *La comunicación no verbal, en la era COVID. Una revisión bibliográfica*. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/IBAL/article/view/4180/3999>

Salueña, A., Antoñanzas, J. & Mateo, L. (2021). *La respuesta socio-emocional en tiempos de pandemia de Covid 19 en el aula de segundo curso de educación primaria*. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2196/1879>

Sanchez, I. (2021) *Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3684/368466087010/368466087010.pdf>

Sidera, F., Badia, I. & Manzano, E. (2019). *Propuesta de un instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia*. *Ámbitos de Psicopedagogía y Educación*. N° 51, p. 23-50. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/337185658_Propuesta_de_un_instrumento_de_evaluacion_de_la_teor%C3%ADa_de_la_mente_en_la_infancia
- Spitzer M. (2020). *Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic*. Trends in neuroscience and education. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7417296/>
- Tarabini, A. & Castellani, C. (2020) *¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384626>
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., & Pelegrín, C., (2007). *¿Qué es la teoría de la mente?* http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/tirapu_uztarroz_2007_que_es_la_tom.pdf
- Troncoso, J. (2022) *¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19*. Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology. Vol. 16 N°1 94– 99. Recuperado de <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/495/566>
- Urrego, Y., Restrepo, J., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M & Bonilla, C., (2014). *Vínculo Afectivo en pares y cognición social en la infancia Intermedia*. Recuperado de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/658/459>
- Vargas, L. (2021) *Problemas de comportamiento en niños y niñas de 6 y 7 años de una institución educativa, antes y durante la etapa de aislamiento social obligatorio por pandemia COVID – 19, Lima, 2020 – 2021*. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/18091/Vargas_hl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wellman, H. (2016). *Cognición social y educación: teoría de la mente social cognition and education: theory of mind*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1), 1-23. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25867/20779>
- Villeneuve, M. (2016) *Educadores: su influencia en el desarrollo cerebral del niño*. Formación Activa en Pediatría de Atención Primaria. Vol. 9 (2), 88-92. Recuperado de https://archivos.fapap.es/files/639-1372-RUTA/06_Educadores_desarrollo_cerebral.pdf

Zabala, M., Richard, M., Breccia, F. & López, M. (2017). *Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes*. Pensamiento Psicológico, Vol 16, No 2, 2018, pp. 47-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v16n2/1657-8961-pepsi-16-02-47.pdf>

Zamora, E., del Valle, M., Andrés, M., Introzzi, I., & Richard's, M. (2020). *Adaptación y evidencias de validez de la Escala de Estilos de Respuesta en niños argentinos*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. Vol. 7 n°. 1- Enero 2020 - pp 16- -22. Recuperado de <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/1904-2.pdf>

Zegarra, J.& Chino, B., (2017). *Mentalización y teoría de la mente*. Recuperado de. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>

Anexo 1:
**Instrumento de recolección de
información**

Anexo 1.1

Test de la Mirada, Baron- Cohen et al., (2001)

Referencias: Adaptación al español de Claudia Pezzuto (2022), obtenido de Autism Research Centre desde <https://www.autismresearchcentre.com/tests/eyes-test-child/>

Instrucciones:

En esta carpeta tengo muchas fotos de personas. Cada foto tiene cuatro palabras a su alrededor. Lo que quiero es que mires atentamente cada foto y elijas qué palabra describe mejor lo que la persona está pensando y sintiendo.

Vamos a intentarlo con esta (foto de práctica). Mira esta persona. Tú crees que está celosa, asustada, tranquila o con cara de odio (se señala cada palabra a medida que se va leyendo). *Asegúrese de que el niño elija una de las opciones y refuerce sin indicar si es correcta o incorrecta.*

Muy bien, vamos a intentarlo con el resto de las fotos. Ten en cuenta que encontrarás algunas fotos más fáciles y otras más difíciles, de modo que no te preocupes si no siempre es sencillo elegir la palabra.

Yo leeré las palabras en voz alta para que no tengas que preocuparte por leerlas tú. Si realmente no sabes qué palabra elegir, puedes adivinar.

Proceda con el test de la misma manera que con el ítem de práctica.

Imágenes:

Práctica

CELOSO



ASUSTADO

RELAJADO

CON CARA DE ODIO

1

CARA DE ODIO

SORPRENDIDO



AMABLE

ENOJADO

2

POCO AMABLE

ENOJADO



SORPRENDIDO

TRISTE

3

SIMPATICO

TRISTE



SORPRENDIDO

PREOCUPADO

4

TRANQUILO

DISGUSTADO



SORPRENDIDO

ENTUSIASMADO

5

ARREPENTIDO

PERSUASIVO (INTENTANDO QUE ALGUIEN HAGA ALGO)



BROMISTA

TRANQUILO

6

CARA DE ODIO

CRUEL



PREOCUPADO

ABURRIDO

7

ARREPENTIDO

ABURRIDO



INTERESADO

BROMISTA

8

RECORDANDO ALGO

CONTENTO



SIMPATICO

ENOJADO

9

MOLESTO

CARA DE ODIO



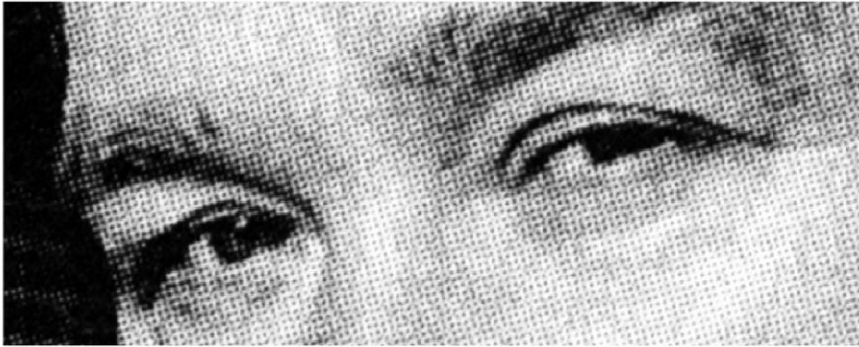
SORPRENDIDO

PENSATIVO

10

AMABLE

TÍMIDO



INCRÉDULO

TRISTE

11

DOMINANTE

CARA DE QUERER ALGO



ENOJADO

CARA DE ASCO

12

CONFUNDIDO

BROMISTA



TRISTE

SERIO

13

PENSATIVO

DISGUSTADO



ENTUSIASMADO

CONTENTO

14

CONTENTO

PENSATIVO



ENTUSIASMADO

AMABLE

15

INCRÉDULO

SIMPÁTICO



CON GANAS DE JUGAR

TRANQUILO

16

DECIDIDO

BROMISTA



SORPRENDIDO

ABURRIDO

17

ENOJADO

SIMPATICO



POCO AMABLE

UN POCO PREOCUPADO

18

PENSANDO EN ALGO
TRISTE

ENOJADO



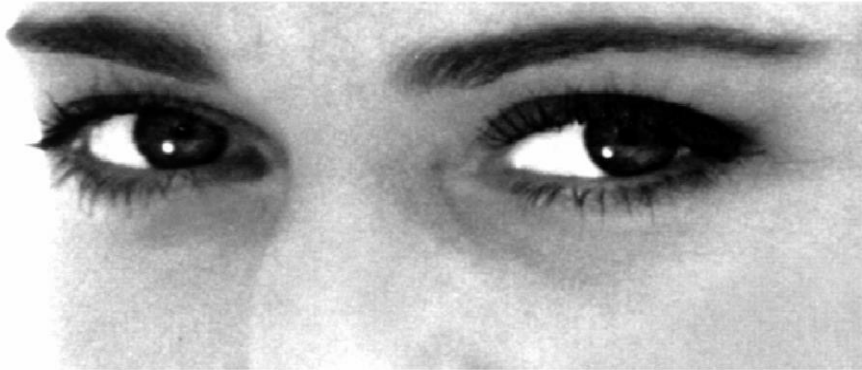
AUTORITARIO

SIMPATICO

19

ENOJADO

SOÑADOR



TRISTE

INTERESADO

20

AMABLE

SORPRENDIDO



NO SATISFECHO

ENTUSIASMADO

21

INTERESADO

BROMISTA



TRANQUILO

CONTENTO

22

JUGUETON

AMABLE



SORPRENDIDO

PENSATIVO

23

SORPRENDIDO

SEGURO DE ALGO



BROMISTA

CONTENTO

24

SERIO

AVERGONZADO



CONFUNDIDO

SORPRENDIDO

25

TÍMIDO

CULPABLE



SOÑADOR

PREOCUPADO

26

BROMISTA

TRANQUILO



NERVIOSO

ARREPENTIDO

27

AVERGONZADO

ENTUSIASMADO



INCRÉDULO

SATISFECHO



CONTENTO

ABURRIDO

Respuestas

M	P	CELOSO	ASUSTADO	TRANQUILO	CARA DE ODIO
F	1	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	AMABLE	ENOJADO
F	2	POCO AMABLE	ENOJADO	SORPRENDIDO	TRISTE
M	3	SIMPÁTICO	TRISTE	SORPRENDIDO	PREOCUPADO
M	4	TRANQUILO	DISGUSTADO	SORPRENDIDO	ENTUSIASMADO
M	5	ARREPENTIDO	PERSUASIVO	BROMISTA	TRANQUILO
M	6	CARA DE ODIO	CRUEL	PREOCUPADO	ABURRIDO
M	7	ARREPENTIDO	ABURRIDO	INTERESADO	BROMISTA
M	8	RECORDANDO ALGO	CONTENTO	SIMPÁTICO	ENOJADO
F	9	MOLESTO	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	PENSATIVO
M	10	AMABLE	TÍMIDO	INCRÉDULO	TRISTE
M	11	DOMINANTE	CARA DE QUERER ALGO	ENOJADO	CARA DE ASCO
M	12	CONFUNDIDO	BROMISTA	TRISTE	SERIO
F	13	PENSATIVO	DISGUSTADO	ENTUSIASMADO	CONTENTO
M	14	CONTENTO	PENSATIVO	ENTUSIASMADO	AMABLE
F	15	INCRÉDULO	SIMPÁTICO		TRANQUILO
F	16	DECIDIDO	BROMISTA	SORPRENDIDO	ABURRIDO
F	17	ENOJADO	SIMPÁTICO	POCO AMABLE	UN POCO PREOCUPADO
M	18	PENSANDO EN ALGO TRISTE	ENOJADO	DOMINANTE	SIMPÁTICO
F	19	ENOJADO	SOÑADOR	TRISTE	INTERESADO
M	20	AMABLE	SORPRENDIDO	NO SATISFECHO	ENTUSIASMADO
F	21	INTERESADO	BROMISTA	TRANQUILO	CONTENTO
F	22	DIVERTIDO	AMABLE	SORPRENDIDO	PENSATIVO
F	23	SORPRENDIDO	SEGURO	BROMISTA	CONTENTO
M	24	SERIO	AVERGONZADO	CONFUNDIDO	SORPRENDIDO
M	25	TÍMIDO	CULPABLE	SOÑADOR	PREOCUPADO
F	26	BROMISTA	TRANQUILO	NERVIOSO	ARREPENTIDO
M	27	AVERGONZADO	ENTUSIASMADO	INCRÉDULO	SATISFECHO
M	28	CARA DE ASCO	CARA DE ODIO	CONTENTO	ABURRIDO



Hoja de respuestas Test de la Mirada



Curso: _____

I. Observa la imagen y marca con una X en la alternativa que creas correcta.

Imagen 1

- A. Cara de odio
- B. Sorprendido
- C. Amable
- D. Enojado

Imagen 2

- A. Poco amable
- B. Enojado
- C. Sorprendido
- D. Triste

Imagen 3

- A. Tranquilo
- B. Disgustado
- C. Sorprendido
- D. Entusiasmado

Imagen 4

- A. Simpático
- B. Triste
- C. Sorprendido
- D. Preocupado

Imagen 5

- A. Arrepentido
- B. Persuasivo
- C. Bromista
- D. Tranquilo

Imagen 6

- A. Cara de odio
- B. Cruel
- C. Preocupado
- D. Aburrido

Imagen 7

- A. Arrepentido
- B. Aburrido
- C. Interesado
- D. Bromista

Imagen 8

- A. Recordando algo
- B. Contento
- C. Simpático
- D. Enojado

Imagen 9

- A. Molesto
- B. Cara de odio
- C. Sorprendido
- D. Pensativo

Imagen 10

- A. Amable
- B. Tímido
- C. Increíble
- D. Triste

Imagen 11

- A. Dominante
- B. Cara de querer algo
- C. Enojado
- D. Cara de asco

Imagen 12

- A. Confundido
- B. Bromista
- C. Triste
- D. Serio

Imagen 13

- A. Pensativo
- B. Disgustado
- C. Entusiasmado
- D. Contento

Imagen 14

- A. Contento
- B. Pensativo
- C. Entusiasmado
- D. Amable

Imagen 15

- A. Increíble
- B. Simpático
- C. Con ganas de jugar
- D. Tranquilo

Imagen 16

- A. Decidido
- B. Bromista
- C. Sorprendido
- D. Aburrido

Imagen 17

- A. Enojado
- B. Simpático
- C. Poco amable
- D. Un poco preocupado

Imagen 18

- A. Pensando en algo triste
- B. Enojado
- C. Autoritario
- D. Simpático

Imagen 19

- A. Enojado
- B. Sonador
- C. Triste
- D. Interesado

Imagen 20

- A. Amable
- B. Sorprendido
- C. No satisfecho
- D. Entusiasmado

Imagen 21

- A. Interesado
- B. Bromista
- C. Tranquilo
- D. Contento

Imagen 22

- A. Juguetón
- B. Amable
- C. Sorprendido
- D. Pensativo

Imagen 23

- A. Sorprendido
- B. Seguro de algo
- C. Bromista
- D. Contento

Imagen 24

- A. Serio
- B. Avergonzado
- C. Confundido
- D. Sorprendido

Imagen 25

- A. Tímido
- B. Culpable
- C. Sonador
- D. Preocupado

Imagen 26

- A. Bromista
- B. Tranquilo
- C. Nervioso
- D. Arrepentido

Imagen 27

- A. Avergonzado
- B. Entusiasmado
- C. Incrédulo
- D. Satisfecho

Imagen 28

- A. Cara de asco
- B. Cara de odio
- C. Contento
- D. Aburrido



Anexo 1.2

Escala de Wellman y Liu (2016)

Referencias: Adaptación de Rivas, S., Caracuel, A. & Hidalgo, N. (2016). Descargado desde [\(PDF\) Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños y niñas de Educación Infantil \(researchgate.net\)](#)

- *Ítem 1: Deseos diversos*

- Objetivo: evaluar si el participante comprende que dos personas (el participante y otra persona adulta) tienen deseos diferentes sobre el mismo objeto.
- Materiales: dibujos de una zanahoria y galleta, y una figura representativa de un adulto, el Sr. Juan.
- Administración: el niño o niña ve la figura de un adulto y una hoja de papel con una zanahoria y una galleta dibujada. Le decimos “este es el señor Juan, es la hora de la merienda y quiere comer algo. Para merendar tenemos dos cosas, una zanahoria y una galleta, ¿a ti qué te gusta más?”. Esta es la pregunta sobre el deseo propio.

Si el participante elige la zanahoria se le dice: “Bien, buena elección, pero al señor Juan realmente le gustan las galletas, a él no le gustan las zanahorias” (en caso de que haya elegido la galleta, se le dice que a Juan le gustan las zanahorias). A continuación, se le pregunta al niño o niña la siguiente pregunta objetivo “Es hora de comerse algo y el señor Juan solo puede elegir uno de los alimentos, solo uno, ¿qué crees que elegirá?, ¿una zanahoria o una galleta?”

Corrección: para que la respuesta sea correcta e indicativa de que el niño tiene adquirido el componente de que las personas pueden tener gustos diferentes a los suyos, debe de contestar la respuesta objetivo con la respuesta contraria a la pregunta sobre su propio deseo.

- *Ítem 2: Diversas creencias*

- Objetivo: evaluar si el participante comprende que dos personas (el participante y una niña) tienen diferentes creencias sobre el mismo objeto, cuando el niño o niña no sabe cuál es la respuesta verdadera o falsa.

- **Materiales:** una caja de cartón, una imagen de un arbusto y una muñeca.
- **Administración:** el alumnado ve una figura de juguete representativa de una niña, un arbusto y una caja de cartón. Les decimos “esta es Linda, necesita encontrar a su gato”. “El gato podría estar escondido en este arbusto o podría estar en la caja de cartón”. ¿Dónde crees que está el gato, en el arbusto o en la caja? (pregunta sobre la creencia propia). Si el niño-a elige el arbusto, se le responde: “Buena elección, pero Linda cree que está en la caja”, “ella cree que está en la caja” (en el caso de que el niño-a diga que piensa que el gato está en la caja, se le dice que Linda cree que su gato está en el arbusto). Después se le hace la pregunta objetivo. Por lo tanto, ¿dónde buscará Linda a su gato, en el arbusto o en la caja?

Corrección: para que la tarea sea correcta el participante debe contestar a la pregunta objetivo lo contrario que a la pregunta sobre su propia creencia.

- *Ítem 3: Acceso al conocimiento*

- **Objetivo:** evaluar si el participante comprende la falta de conocimiento de otra persona sobre el contenido de un recipiente cuando el niño sabe lo que contiene.
- **Materiales:** una caja de cartón, un perro de juguete y una muñeca.
- **Administración:** el/la niño/a ve una caja opaca que tiene un perrito de juguete pero que no puede ser visto. Le decimos “esto es una caja, ¿qué crees que puede haber dentro? El participante dirá cualquier cosa o que no sabe lo que hay en el interior de la caja. A continuación, se abre la caja y se le muestra el contenido: “Vamos a ver, ¡hay un perrito dentro!”. Se cierra la caja y se le pregunta: “¿qué hay en la caja?”.

A continuación, se acerca una figura de una chica de juguete: “Sofía nunca ha visto lo que hay en el interior de la caja. Ahora llega Sofía. Por tanto, ¿sabe Sofía lo que hay dentro de la caja? (pregunta objetivo). ¿Ha visto Sofía el interior de la caja? (pregunta de memoria).

Corrección: para que la respuesta al ítem sea correcta, las respuestas tanto a la pregunta objetivo como a la pregunta memoria debe ser no.

- *Ítem 4: Falsa creencia de contenido*

- **Objetivo:** evaluar si el participante comprende el error en la creencia de otra persona sobre el contenido no esperable de un recipiente muy característico cuando el/la niño/a conoce lo que se ha introducido en el recipiente.
- **Materiales:** una alcancía, cuatro canicas, cuatro monedas y la presencia de una mujer.
- **Administración:** el /la niño/a ve claramente una alcancía. Se mueve para que suene el contenido interior y se le dice: “Esto es una alcancía, ¿qué crees que hay dentro?”. A continuación, la abrimos y decimos “Vamos a ver, ¿en realidad lo que hay dentro son canicas!”. Se cierra la alcancía y se le pregunta: "¿qué hay en la alcancía?"

A continuación, se acerca una figura de un chico de juguete: “Pedro nunca ha visto lo que hay en el interior de la alcancía. Ahora llega Pedro. Por tanto, ¿qué cree Pedro que hay dentro de la alcancía, monedas o canicas? (pregunta objetivo). ¿Ha visto Pedro en interior de la alcancía? (pregunta de memoria).

Corrección: para que la respuesta al ítem sea correcta, la respuesta a la pregunta objetivo debe ser “monedas” y la respuesta de la cuestión de memoria debe de ser “no”

- *Ítem 5: Falsas creencias explícitas*

- **Objetivo:** evaluar si el participante comprende que la creencia de otra persona sobre el lugar en el que se encuentra un objeto debe ser errónea cuando se ha manipulado su localización mientras no estaba presente.
- **Materiales:** dos muñecas de trapo, dos cajas de maderas y una canica.
- **Administración:** el niño o niña ve las figuras de dos chicas de juguete, dos cajas y una bola. Se les presentan “estas son dos niñas que están jugando, Sally y Anne”. A continuación, se escenifica y se le cuenta: “Ellas tienen dos cajas diferentes”. Estando las dos muñecas presentes se introduce la canica en una de las cajas. Después se dice: “Anne se va” y en ese momento una de las muñecas desaparece. “Sally coge la canica y la introduce en la otra caja”. Vuelve a aparecer Anne y se le pregunta: ¿Dónde pensará Anne que se encuentra la canica en este momento?

Corrección: para que la respuesta sea correcta, el participante debe responder o señalar la caja en la que se encontraba la canica en el momento que Anne y Sally estaban presentes.

- *Ítem 6: Creencias emocionales*

- **Objetivo:** evaluar si el participante comprende que las emociones derivadas de las creencias y los cambios en la emoción al contrastar con la realidad.
- **Materiales:** una rana de peluche, una caja de cartón y piedras.
- **Administración:** el/la niño/a ve a una figura de una rana de peluche y una caja con un dibujo de cerezas. “Esto es una caja con la comida favorita (cerezas) de Rita la rana ¿Qué crees que hay dentro de la caja?”. Entonces, el adulto pone voz a Rita, la rana y dice “¡Oh! bien porque a mí me encantan las cerezas, son mi alimento favorito. Ahora me voy a jugar”. Rita la rana desaparece de la escena.

Posteriormente la caja de cerezas se abre y el contenido se le muestra al participante, “veamos que contiene, ¡hay realmente piedras y no cerezas! No hay otra cosa que no sean piedras, no hay cerezas”. Se cierra la caja. “¿Cuál es el alimento favorito de Rita la rana? (cerezas). Rita nunca ha visto el interior de la caja”.

La rana vuelve a la escena. “Es la hora del alimento de Rita, démosle la caja a Rita. ¿Cómo se siente Rita cuando consigue la caja triste o feliz?” (pregunta objetivo). El adulto abre la caja y deja que la rana mire dentro “¿Cómo se siente Rita después de mirar en el interior de la caja, contenta o triste?” (pregunta control sobre las emociones).

Corrección: para que la respuesta sea correcta debe responder “feliz” a la pregunta objetivo y “triste” a la pregunta control sobre las emociones.

Anexo 1.3

Cociente de Empatía y Sistematización para niños (EQ-SQ-N), B. Auyeung et al., (2009)

Referencia: Adaptación Mauricio Martínez (2020), obtenido de Autism Research Centre desde http://espectroautista.info/EQC_SQC-es.html

MUESTRA PARA USO EN INVESTIGACIÓN

Referencia:

B. Auyeung, S. Wheelwright, C. Allison, M. Atkinson, N. Samarawickrema, S. Baron-Cohen, (2009) The Children's Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders* . 39 (11). pp. 1509 - 1521.

Por favor complete los siguientes datos:

Nombre de quien completa el cuestionario:

Parentesco:

Nombre del niño/a: Sexo:

Fecha de nacimiento:/...../..... Fecha de hoy:/...../.....

Cómo completar el cuestionario

A continuación, hay una lista de afirmaciones acerca de su hijo / a. Por favor lea cada afirmación muy detalladamente y marque cuán de acuerdo o en desacuerdo está con dicha afirmación seleccionando la opción más apropiada para cada ítem.

No olvide completar TODAS las afirmaciones

Ejemplos:

E1. Desea correr riesgos	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
E2. Le gustan los juegos de mesa	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
E3. Le resulta fácil aprender a tocar instrumentos musicales	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
E4. Le fascinan otras culturas	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

1. A mi hijo/a le agrada cuidar (atender) a otras personas.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2. Mi hijo/a frecuentemente no entiende por que algunas cosas molestan tanto a las personas.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
3. A mi hijo/ no le preocupa demasiado que en nuestra casa las cosas (objetos, muebles, adornos) estén siempre en el mismo lugar.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4. Mi hijo/a no llora, no grita cuando un personaje se muere en una película.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5. A mi hijo/a le gusta ordenar cosas con precisión. (por ejemplo: libros, CD o DVD, Autos de juguetes, muñequitos de plástico)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
6. Mi hijo/a se da cuenta rápidamente cuando alguien cuenta un chiste o hace una broma.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7. A mi hijo/a le gusta cortar insectos (gusanos, grillos, cascarudos) con una trincheta o cutter, o quitarle sus extremidades.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
8. A mi hijo/a le interesan los miembros de una categoría específica de animales (insectos, dinosaurios, cetáceos, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
9. Mi hijo/a alguna vez le ha robado algo que le gustaba mucho a un hermano/a o amigo/a.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10. A mi hijo le interesan diferentes tipos de transportes (por ejemplo, autos, trenes, colectivos, aviones, subtes)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

11. Mi hijo/a no pasa mucho tiempo alineando diferentes juguetes (por ejemplo, autitos, soldaditos, bloques, cubiertos de juguete)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. Si mi hijo/a debe armar un modelo con bloques (lego, mecano, etc.) él/ella prefiere seguir las instrucciones del folleto que intentar hacerlo por sus propios medios.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13. Mi hijo/a tiene dificultades para hacer amigos.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
14. Cuando mi hijo/a juega con otros niños puede respetar su turno y compartir juguetes.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
15. A mi hijo/a le gusta más leer (o que le lean) libros de ficción (cuentos) que otro tipo de libros (diccionarios, libros de, recetas, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
16. El cuarto de mi hijo/a está por lo general más desordenado que ordenado (si lo comparte con un hermano piense en sus cosas)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
17. Mi hijo/a siempre dice lo que piensa (u opina) o pregunta aquello que quiere saber, aún cuando esto pueda molestar o incomodar a otra persona.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
18. Mi hijo/a le gusta cuidar animales domésticos.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
19. A mi hijo/a le gusta coleccionar cosas (stickers, etiquetas, tarjetas de subte, boletos).	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
20. Mi hijo/a suele ser grosero o descortés sin darse cuenta.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente En desacuerdo

21. Mi hijo/a sabe mezclar colores (por ejemplo con tempera) para formar otros colores.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
22. Mi hijo/a no se da cuenta si en casa se corre o cambia algo de lugar.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
23. Mi hijo/a ha tenido problemas con otros niños (se ha peleado, le han pegado)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
24. A mi hijo/a le gusta realizar actividades físicas con reglas (Por ejemplo: fútbol, karate, danzas clásicas, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
25. Mi hijo/a sabe como funciona (puede manejar) cualquier control remoto	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
26. Mi hijo/a puede contarme fácilmente sobre algún tema que ha aprendido en la escuela.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
27. A mi hijo/a le sería difícil hacer (o decir) un lista con sus cinco canciones o películas favoritas.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
28. Mi hijo/a tiene uno o dos mejores amigos, y varios compañeros.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
29. Mi hijo/a comprende rápidamente patrones matemáticos de números.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
30. Mi hijo/a escucha las opiniones de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
31. Mi Hijo/a se preocupa (o se pone mal) cuando otros niños se alteran o les sucede algo.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
32. A mi hijo/a no le interesa cómo funcionan los aparatos (por ejemplo, cámaras de fotos, semáforos, teléfonos, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

33. Mi hijo/a parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
34. A mi hijo le gusta jugar a juegos con reglas escritas (por ejemplo, ajedrez, dominós, damas, etc.).	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
35. Mi hijo/a se molesta mucho (se enoja) cuando las cosas no se hacen a tiempo.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
36. A veces, mi hijo/a le echa la culpa a otros niños por las cosas que él /ella hizo mal.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
37. Mi hijo/a se pone triste, se preocupa cuando ve sufrir a un animal.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
38. Mi hijo/a conoce las diferencias de los últimos modelos de consolas de videojuegos (por ejemplo PlayStation 1, 2 y 3, X-Box, Wii, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
39. Mi hijo/a sabe de memoria muchas cosas sobre aquello que más le interesa (por ejemplo, banderas, modelos de autos, nombres de dinosaurios, grupos de música)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
40. A veces mijo/a empuja o pellizca a otro niño/a que lo haya molestado.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
41. A mi Hijo/a le interesa seguir el recorrido de un viaje con un mapa.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
42. Mi hijo/a se da cuenta cuando otra persona quiere iniciar una conversación.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

43. Mi hijo/a es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quieren.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
44. A mi hijo/a le gusta hacer listas de cosas (por ejemplo: juguetes, programas de televisión, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
45. Mi hijo/a se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
46. A mi hijo/a le gusta pasar tiempo desarrollando actividades que domina (por ejemplo andar en patineta, hacer jueguito con la pelota, practicar un paso de ballet)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
47. A mi hijo/a le resulta difícil usar la computadora	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
48. Mi hijo se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
49. Si mi hijo tuviera un álbum de figuritas o stickers no estaría satisfecho hasta completarlo.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
50. A mi hijo/a le gusta participar de situaciones sociales organizadas (Scouts, Colonia de Vacaciones, etc.)	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
51. A mi hijo/a no le preocupa conocer la rutina diaria.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
52. A mi hijo/a le gusta ayudar a los nuevos alumnos incorporarse a su clase.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
53. Mi hijo/a tuvo problemas por haber insultado o burlado a otros niños.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

54. Mi hijo/a no disfruta de dedicar mucho tiempo para terminar un rompecabezas o crucigrama.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
55. Mi hijo/a suele golpear, pellizcar, empujar, etc. para conseguir lo que quiere.	Totalmente de acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Anexo 1.4

Cuestionario de Regulación Emocional para niños CERQ-K

Referencia: Versión en español de Lemos, V., Valega, M. & Serppe, M. (2021). Descargado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8340289>



Cuestionario de regulación emocional (CERQ-K) en español

Curso: _____

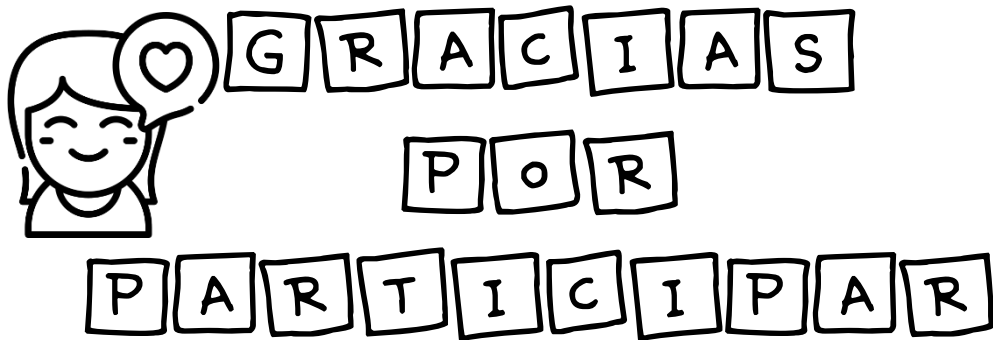
A continuación, encontrarás algunos pensamientos que suelen tener los niños de tu edad cuando tienen algún problema que los hace sentir mal.

Por favor, marca con una cruz (X) en la opción que refleje mejor lo que sueles pensar. Gracias por contestar todos los ítems.

	(Casi) Nunca	A veces	Regularmente	Frecuentemente	(Casi) Siempre
1. Pienso que yo tengo la culpa.					
2. Pienso que tengo que aceptar lo que pasó.					
3. Una y otra vez pienso en lo que pasó.					
4. Pienso en cosas más lindas.					
5. Pienso si puedo hacer algo mejor.					
6. Pienso que aprendí cosas gracias a lo que me pasó.					
7. Lo que me pasó a mí es mucho peor que lo que les pasa a los demás.					
8. Pienso que fui tonto.					
9. Eso pasó, no hay nada que pueda hacer para cambiarlo.					

10. Me quedo pensando en lo que pasó por mucho tiempo.					
11. Pienso en cosas más lindas que no tengan que ver con eso.					
12. Pienso en cómo puedo resolver esto.					
13. Pienso que lo que me pasó me sirvió para crecer.					
14. Una y otra vez pienso en lo feo que fue eso.					
15. Pienso que todo pasó por mi culpa.					
16. Pienso que no puedo cambiar lo que pasó.					
17. Todo el tiempo quiero entender por qué me siento de esa manera.					
18. Pienso en algo lindo y no en lo que me pasó.					
19. Pienso en cómo puedo cambiar lo que me pasó.					
20. Pienso que no es tan malo como otras cosas que pueden pasar.					
21. Pienso que es la peor cosa que te puede pasar.					
22. Pienso que yo me lo busqué.					

23. Muchas veces pienso en lo que pasó.					
24. Pienso en otras cosas buenas que me pasaron.					
25. Pienso en qué es lo mejor que puedo hacer.					
26. Creo que hay cosas peores en el mundo.					
27. Pienso y pienso en lo horrible que fue lo que pasó.					



Anexo 1.5

Prueba T (Test de la Mirada)

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Imagen 1	Student's t	0.32636	54.0	0.745
Imagen 2	Student's t	-0.73219	54.0	0.467
Imagen 3	Student's t	0.04130	54.0	0.967
Imagen 4	Student's t	0.00542	54.0	0.996
Imagen 5	Student's t	2.02700	54.0	0.048
Imagen 6	Student's t	0.51678	54.0	0.607
Imagen 7	Student's t	-0.28485	54.0	0.777
Imagen 8	Student's t	-0.80505	54.0	0.424
Imagen 9	Student's t	0.03780	54.0	0.970
Imagen 10	Student's t	-1.96065	54.0	0.055
Imagen 11	Student's t	0.54894	54.0	0.585
Imagen 12	Student's t	1.72385 ^a	54.0	0.090
Imagen 13	Student's t	-0.22341	54.0	0.824
Imagen 14	Student's t	0.98866	54.0	0.327
Imagen 15	Student's t	-1.11373	54.0	0.270
Imagen 16	Student's t	0.69978	54.0	0.487
Imagen 17	Student's t	-0.18956	54.0	0.850
Imagen 18	Student's t	-0.90633	54.0	0.369
Imagen 19	Student's t	-0.45041	54.0	0.654
Imagen 20	Student's t	0.37522 ^a	54.0	0.709
Imagen 21	Student's t	-0.91446	54.0	0.365
Imagen 22	Student's t	2.28875 ^a	54.0	0.026
Imagen 23	Student's t	1.39352	54.0	0.169
Imagen 24	Student's t	0.71876	54.0	0.475
Imagen 25	Student's t	0.80899	54.0	0.422
Imagen 26	Student's t	1.79606 ^a	54.0	0.078
Imagen 27	Student's t	1.29790	54.0	0.200
Imagen 28	Student's t	-1.47902	54.0	0.145

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Imagen 1	0.59617	1	54	0.443
Imagen 2	1.83247	1	54	0.181
Imagen 3	0.26684	1	54	0.608
Imagen 4	0.02808	1	54	0.868
Imagen 5	0.06412	1	54	0.801
Imagen 6	0.04197	1	54	0.838
Imagen 7	8.37e-4	1	54	0.977
Imagen 8	2.91253	1	54	0.094
Imagen 9	0.13835	1	54	0.711
Imagen 10	2.42661	1	54	0.125
Imagen 11	1.52398	1	54	0.222
Imagen 12	13.12956	1	54	< .001
Imagen 13	0.50068	1	54	0.482
Imagen 14	1.99337	1	54	0.164
Imagen 15	2.39331	1	54	0.128
Imagen 16	0.16963	1	54	0.682
Imagen 17	0.05402	1	54	0.817
Imagen 18	2.94015	1	54	0.092
Imagen 19	1.11812	1	54	0.295
Imagen 20	4.68855	1	54	0.035
Imagen 21	2.18706	1	54	0.145
Imagen 22	15.29748	1	54	< .001
Imagen 23	0.00112	1	54	0.973
Imagen 24	1.71818	1	54	0.195
Imagen 25	0.03521	1	54	0.852
Imagen 26	13.18384	1	54	< .001
Imagen 27	0.02029	1	54	0.887
Imagen 28	0.01333	1	54	0.909

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Anexo 1.6

Tablas Test de la Mirada

	Alternativas	Frecuencia de respuestas (n total=56)	Total	Porcentaje
Curso	2°A	27	56	48%
	2°B	29	56	52%
Imagen 1	Cara de odio	18	56	32%
	Sorprendido	8	56	14%
	Amable*	10	56	18%
	Enojado	20	56	36%
Imagen 2	Poco amable	8	56	14%
	Enojado	3	56	5%
	Sorprendido	1	56	2%
	Triste*	44	56	79%
Imagen 3	Simpático*	20	56	36%
	Triste	18	56	32%
	Sorprendido	6	56	11%
	Preocupado	12	56	21%
Imagen 4	Disgustado*	41	56	73%
	Sorprendido	1	56	2%
	Entusiasmado	14	56	25%
Imagen 5	Arrepentido	16	56	29%
	Persuasivo*	14	56	25%
	Bromista	2	56	4%
	Tranquilo	24	56	43%
Imagen 6	Cruel	6	56	11%
	Preocupado*	32	56	57%
	Aburrido	18	56	32%
Imagen 7	Arrepentido	1	56	2%
	Aburrido	8	56	14%
	Interesado*	42	56	75%
	Bromista	5	56	9%
Imagen 8	Recordando algo*	48	56	86%
	Simpático	1	56	2%
	Enojado	7	56	13%
Imagen 9	Molesto	11	56	20%
	Cara de odio	6	56	11%
	Sorprendido	1	56	2%
	Pensativo*	38	56	68%
Imagen 10	Amable	6	56	11%
	Timido	15	56	27%
	Incrédulo*	32	56	57%
	Triste	3	56	5%

Imagen 11	Dominante	8	56	14%
	Cara de querer algo*	41	56	73%
	Enojado	1	56	2%
	Cara de asco	6	56	11%
Imagen 12	Confundido	5	56	9%
	Bromista	1	56	2%
	Triste	1	56	2%
	Serio*	49	56	88%
Imagen 13	Pensativo*	34	56	61%
	Disgustado	13	56	23%
	Entusiasmado	3	56	5%
	Contento	6	56	11%
Imagen 14	Contento	8	56	14%
	Pensativo*	32	56	57%
	Entusiasmado	8	56	14%
	Amable	8	56	14%
Imagen 15	Incrédulo*	25	56	45%
	Simpático	2	56	4%
	Con ganas de jugar	4	56	7%
	Tranquilo	25	56	45%
Imagen 16	Decidido*	30	56	54%
	Bromista	2	56	4%
	Sorprendido	3	56	5%
	Aburrido	21	56	38%
Imagen 17	Enojado	6	56	11%
	Simpático	7	56	13%
	Poco amable	10	56	18%
	Un poco preocupado*	33	56	59%
Imagen 18	Pensando en algo triste*	45	56	80%
	Enojado	3	56	5%
	Dominante	4	56	7%
	Simpático	4	56	7%
Imagen 19	Enojado	2	56	4%
	Soñador	12	56	21%
	Triste	4	56	7%
	Interesado*	38	56	68%
Imagen 20	Amable	3	56	5%
	Sorprendido	5	56	9%
	No satisfecho*	41	56	73%
	Entusiasmado	7	56	13%
Imagen 21	Interesado*	38	56	68%
	Bromista	2	56	4%
	Tranquilo	14	56	25%
	Contento	2	56	4%

Imagen 22	Divertido	3	56	5%
	Amable	7	56	13%
	Sorprendido	3	56	5%
	Pensativo*	43	56	77%
Imagen 23	Sorprendido	10	56	18%
	Seguro*	40	56	71%
	Bromista	3	56	5%
	Contento	3	56	5%
Imagen 24	Serio*	39	56	70%
	Avergonzado	12	56	21%
	Confundido	4	56	7%
	Sorprendido	1	56	2%
Imagen 25	Timido	12	56	21%
	Culpable	13	56	23%
	Soñador	2	56	4%
	Preocupado*	29	56	52%
Imagen 26	Bromista	7	56	13%
	Tranquilo	10	56	18%
	Nervioso*	31	56	55%
	Arrepentido	8	56	14%
Imagen 27	Avergonzado	12	56	21%
	Entusiasmado	7	56	13%
	Incrédulo*	23	56	41%
	Satisfecho	14	56	25%
Imagen 28	Cara de asco	10	56	18%
	Cara de odio	3	56	5%
	Contento*	27	56	48%
	Aburrido	16	56	29%

Anexo 1.7

Prueba T: Escala de Wellman y Liu

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Pregunta 1	Student's t	2.617	51.0	0.012
Pregunta 1.1	Student's t	-1.510	51.0	0.137
Pregunta 2	Student's t	-1.203 ^a	51.0	0.234
Pregunta 2.1	Student's t	0.907	51.0	0.369
Pregunta 3	Student's t	-0.904	51.0	0.370
Pregunta 3.1	Student's t	-1.273 ^a	51.0	0.209
Pregunta 4	Student's t	NaN ^b		
Pregunta 4.1	Student's t	-0.837	51.0	0.406
Pregunta 4.2	Student's t	0.220	51.0	0.827
Pregunta 5	Student's t	0.227	51.0	0.822
Pregunta 6	Student's t	1.236 ^a	51.0	0.222

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

^b All observations are tied

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Pregunta 1	3.1411	1	51	0.082
Pregunta 1.1	0.0160	1	51	0.900
Pregunta 2	5.3663	1	51	0.025
Pregunta 2.1	3.0388	1	51	0.087
Pregunta 3	2.7938	1	51	0.101
Pregunta 3.1	6.7388	1	51	0.012
Pregunta 4	NaN ^a			
Pregunta 4.1	2.7736	1	51	0.102
Pregunta 4.2	0.1971	1	51	0.659
Pregunta 5	0.2028	1	51	0.654
Pregunta 6	5.2302	1	51	0.026

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

^a F-statistic could not be calculated

Anexo 1.8

Resultados Escala de Wellman y Liu

Ítem1: Deseos diversos			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	4	19	23
	17.4 %	82.6 %	100.0 %
2°B	4	26	30
	13.3 %	86.7 %	100.0 %
Total	8	45	53
	15.1 %	84.9 %	100.0 %

Ítem 2: Diversas creencias			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	8	15	23
	34.8 %	65.2 %	100.0 %
2°B	5	25	30
	16.7 %	83.3 %	100.0 %
Total	13	40	53
	24.5 %	75.5 %	100.0 %

Ítem 3: Acceso al conocimiento			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	15	8	23
	65.2 %	34.8 %	100.0 %
2°B	15	15	30
	50.0 %	50.0 %	100.0 %
Total	30	23	53
	56.6 %	43.4 %	100.0 %

Ítem 4: Falsa creencia de contenido			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	13	10	23
	56.5 %	43.5 %	100.0 %
2°B	15	15	30
	50.0 %	50.0 %	100.0 %
Total	28	25	53
	52.8 %	47.2 %	100.0 %

Ítem 5: Falsas creencias explícitas			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	6	17	23
	26.1 %	73.9 %	100.0 %
2°B	7	23	30
	23.3 %	76.7 %	100.0 %
Total	13	40	53
	24.5 %	75.5 %	100.0 %

Ítem 6: Creencias emocionales			
Curso	No logrado	Logrado	Total
2°A	10	13	23
	43.5 %	56.5 %	100.0 %
2°B	8	22	30
	26.7 %	73.3 %	100.0 %
Total	18	35	53
	34.0 %	66.0 %	100.0 %

Anexo 1.9

Resultados instrumento Cociente de Empatía y Sistematización para niños

Puntuación	Cantidad de respuestas	% del Total	Acumulativo
21	1	2.6 %	2.6 %
27	2	5.3 %	7.9 %
28	1	2.6 %	10.5 %
29	1	2.6 %	13.2 %
30	1	2.6 %	15.8 %
31	3	7.9 %	23.7 %
32	1	2.6 %	26.3 %
33	1	2.6 %	28.9 %
35	3	7.9 %	36.8 %
37	1	2.6 %	39.5 %
38	2	5.3 %	44.7 %
39	2	5.3 %	50.0 %
40	5	13.2 %	63.2 %
41	4	10.5 %	73.7 %
42	2	5.3 %	78.9 %
43	2	5.3 %	84.2 %
44	1	2.6 %	86.8 %
45	2	5.3 %	92.1 %
46	2	5.3 %	97.4 %
47	1	2.6 %	100.0 %

Anexo 1.10

Prueba T: Cuestionario de Regulación Emocional para niños (CERQ-K)

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Proactivo	Student's t	0.234 ^a	57.0	0.816
Distracción	Student's t	0.162	57.0	0.872
Perspectiva	Student's t	-0.162	57.0	0.872
Rumiación	Student's t	1.159	57.0	0.251
Autoinculpación	Student's t	1.461	57.0	0.149

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df	df2	p
Proactivo	7.01623	1	57	0.010
Distracción	0.53131	1	57	0.469
Perspectiva	3.81326	1	57	0.056
Rumiación	0.00753	1	57	0.931
Autoinculpación	0.84104	1	57	0.363

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Anexo 1.11

Resultados CERQ-K

Pensamiento proactivo

Afirmación	Respuestas	Cantidad	Frecuencia respuestas (n=59)	Porcentaje
5. Pienso si puedo hacer algo mejor	casi nunca	3	59	5%
	a veces	9	59	15%
	Regularmente	9	59	15%
	Frecuentemente	14	59	24%
	casi siempre	24	59	41%
6. Pienso que aprendí cosas gracias a lo que me pasó.	casi nunca	9	59	15%
	a veces	11	59	19%
	Regularmente	8	59	14%
	Frecuentemente	7	59	12%
	casi siempre	24	59	41%
12. Pienso en cómo puedo resolver esto	casi nunca	5	59	9%
	a veces	11	59	19%
	Regularmente	8	59	14%
	Frecuentemente	8	59	14%
	casi siempre	27	59	46%
13. Pienso que lo que me pasó me sirvió para crecer.	casi nunca	10	59	17%
	a veces	14	59	24%
	Regularmente	16	59	27%
	Frecuentemente	8	59	14%
	casi siempre	10	59	17%
	no responde	1	59	2%
19. Pienso en cómo puedo cambiar lo que me pasó.	casi nunca	11	59	19%
	a veces	11	59	19%
	Regularmente	9	59	15%
	Frecuentemente	2	59	3%
	casi siempre	26	59	44%
25. Pienso en qué es lo mejor que puedo hacer	casi nunca	5	59	9%
	a veces	11	59	19%
	Regularmente	8	59	14%
	Frecuentemente	14	59	24%
	casi siempre	21	59	36%

Distracción

Afirmaciones	Respuestas	Cantidad	Frecuencia respuestas (n=59)	Porcentaje
4. Pienso en cosas más lindas	casi nunca	9	59	15%
	a veces	9	59	15%
	regularmente	4	59	7%
	frecuentemente	7	59	12%
	casi siempre	29	59	49%
	no responde	1	59	2%
11. Pienso en cosas más lindas que no tengan que ver con eso	casi nunca	10	59	17%
	a veces	8	59	14%
	regularmente	8	59	14%
	frecuentemente	6	59	10%
	casi siempre	27	59	46%
18. Pienso en algo lindo y no en lo que me pasó.	casi nunca	11	59	19%
	a veces	7	59	12%
	regularmente	4	59	7%
	frecuentemente	7	59	12%
	casi siempre	30	59	51%
24. Pienso en otras cosas buenas que me pasaron.	casi nunca	9	59	15%
	a veces	10	59	17%
	regularmente	6	59	10%
	frecuentemente	9	59	15%
	casi siempre	24	59	41%
	no responde	1	59	2%

Perspectiva

Afirmaciones	Respuestas	Cantidad	Frecuencia respuestas (n=59)	Porcentaje
2. Pienso que tengo que aceptar lo que pasó.	Casi nunca	13	59	22%
	A veces	17	59	29%
	Regularmente	11	59	19%
	Frecuentemente	6	59	10%
	Casi siempre	12	59	20%
20. Pienso que no es tan malo como otras cosas que pueden pasar.	Casi nunca	13	59	22%
	A veces	16	59	27%
	Regularmente	5	59	9%
	Frecuentemente	6	59	10%
	Casi siempre	18	59	31%
	No responde	1	59	2%
26. Creo que hay cosas peores en el mundo.	Casi nunca	15	59	25%
	A veces	8	59	14%
	Regularmente	4	59	7%
	Frecuentemente	6	59	10%
	Casi siempre	26	59	44%

Rumiación

Afirmaciones	Respuesta	Cantidad	Frecuencia respuestas (n=59)	Porcentaje
1. Pienso que yo tengo la culpa.	Casi nunca	16	59	27%
	a veces	21	59	36%
	regularmente	11	59	19%
	frecuentemente	3	59	5%
	casi siempre	8	59	14%
3. Una y otra vez pienso en lo que pasó.	casi nunca	14	59	24%
	a veces	11	59	19%
	regularmente	7	59	12%
	frecuentemente	9	59	15%
	casi siempre	18	59	31%
10. Me quedo pensando en lo que pasó por mucho tiempo.	casi nunca	10	59	17%
	a veces	10	59	17%
	regularmente	5	59	9%
	frecuentemente	10	59	17%
	casi siempre	24	59	41%
	casi nunca	14	59	24%

14. Una y otra vez pienso en lo feo que fue eso.	a veces	16	59	27%
	regularmente	3	59	5%
	frecuentemente	7	59	12%
	casi siempre	19	59	32%
17. Todo el tiempo quiero entender por qué me siento de esa manera.	casi nunca	19	59	32%
	a veces	6	59	10%
	regularmente	9	59	15%
	frecuentemente	9	59	15%
23. Muchas veces pienso en lo que pasó.	casi siempre	16	59	27%
	casi nunca	12	59	20%
	a veces	12	59	20%
	regularmente	5	59	9%
	frecuentemente	10	59	17%
	casi siempre	18	59	31%
27. Pienso y pienso en lo horrible que fue lo que pasó.	no responde	2	59	3%
	casi nunca	11	59	19%
	a veces	10	59	17%
	regularmente	10	59	17%
	frecuentemente	8	59	14%
	casi siempre	19	59	32%
	no responde	1	59	2%

Autoinculpación

Afirmaciones	Respuestas	Cantidad	Frecuencia respuestas (n=59)	Porcentaje
7. Lo que me pasó a mí es mucho peor que lo que les pasa a los demás	casi nunca	20	59	34%
	a veces	10	59	17%
	regularmente	4	59	7%
	frecuentemente	6	59	10%
	casi siempre	19	59	32%
8. Pienso que fui tonto	casi nunca	29	59	49%
	a veces	11	59	19%
	regularmente	1	59	2%
	frecuentemente	5	59	9%
	casi siempre	11	59	19%
	no responde	2	59	3%
9. Eso pasó, no hay nada que pueda hacer para cambiarlo.	casi nunca	19	59	32%
	a veces	15	59	25%
	regularmente	6	59	10%
	frecuentemente	3	59	5%
	casi siempre	16	59	27%
15. Pienso que todo pasó por mi culpa	casi nunca	18	59	31%
	a veces	6	59	10%
	regularmente	5	59	9%
	frecuentemente	6	59	10%
	casi siempre	23	59	39%
	no responde	1	59	2%
16. Pienso que no puedo cambiar lo que pasó.	casi nunca	15	59	25%
	a veces	11	59	19%
	regularmente	10	59	17%
	frecuentemente	5	59	9%
	casi siempre	17	59	29%
	no responde	1	59	2%
21. Pienso que es la peor cosa que te puede pasar	casi nunca	21	59	36%
	a veces	9	59	15%
	regularmente	5	59	9%
	frecuentemente	7	59	12%
	casi siempre	16	59	27%
	no responde	1	59	2%
22. Pienso que yo me lo busqué.	casi nunca	24	59	41%
	a veces	9	59	15%
	regularmente	6	59	10%
	frecuentemente	4	59	7%
	casi siempre	14	59	24%
	no responde	2	59	3%

Anexo 2:

Propuesta con instrucciones de orientación a la mejora

Anexo 2.1

Video: “Las emociones para niños”



Enlace de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=fYpJZpWtLXs>

DIARIO DE LAS
EMOCIONES



2° BASICO

I N S T R U C C I O N E S :

1. Recibirás este diario de manera anónima, es decir, ninguna de tus compañeras sabrá que eres tú quien escribe, por lo que puedes para relatar la experiencia que tú decidas compartir.
2. Selecciona y pinta el día de la semana en que ocurrió el hecho. Luego, dibujarás y colorearás la emoción que te provocó.
3. Escribirás la emoción (tristeza, alegría, rabia, etc.) y escribirás lo que te sucedió.
4. Devolverás el libro, dejándolo en su cajita.
5. Una compañera escribirá lo que sintió al leer tu relato y registrará luego, su propia experiencia.
6. Si tienes dudas, consulta a tu profesor/a.



H O Y E S :

Lunes

Martes

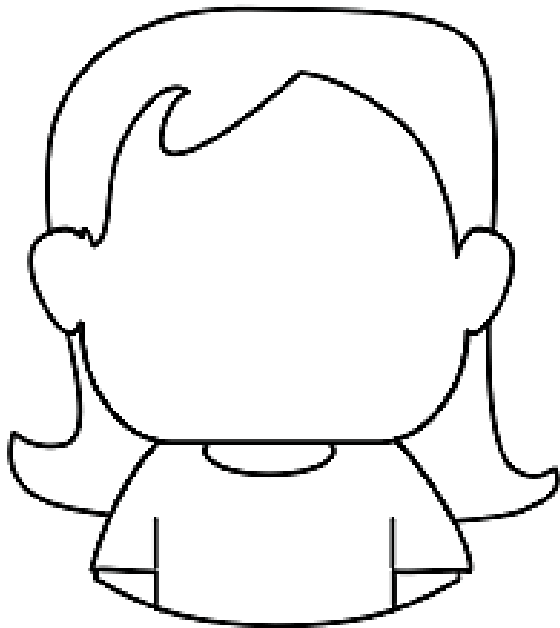
Miércoles

Jueves

Viernes

E S T A S E M A N A M E S E N T I :

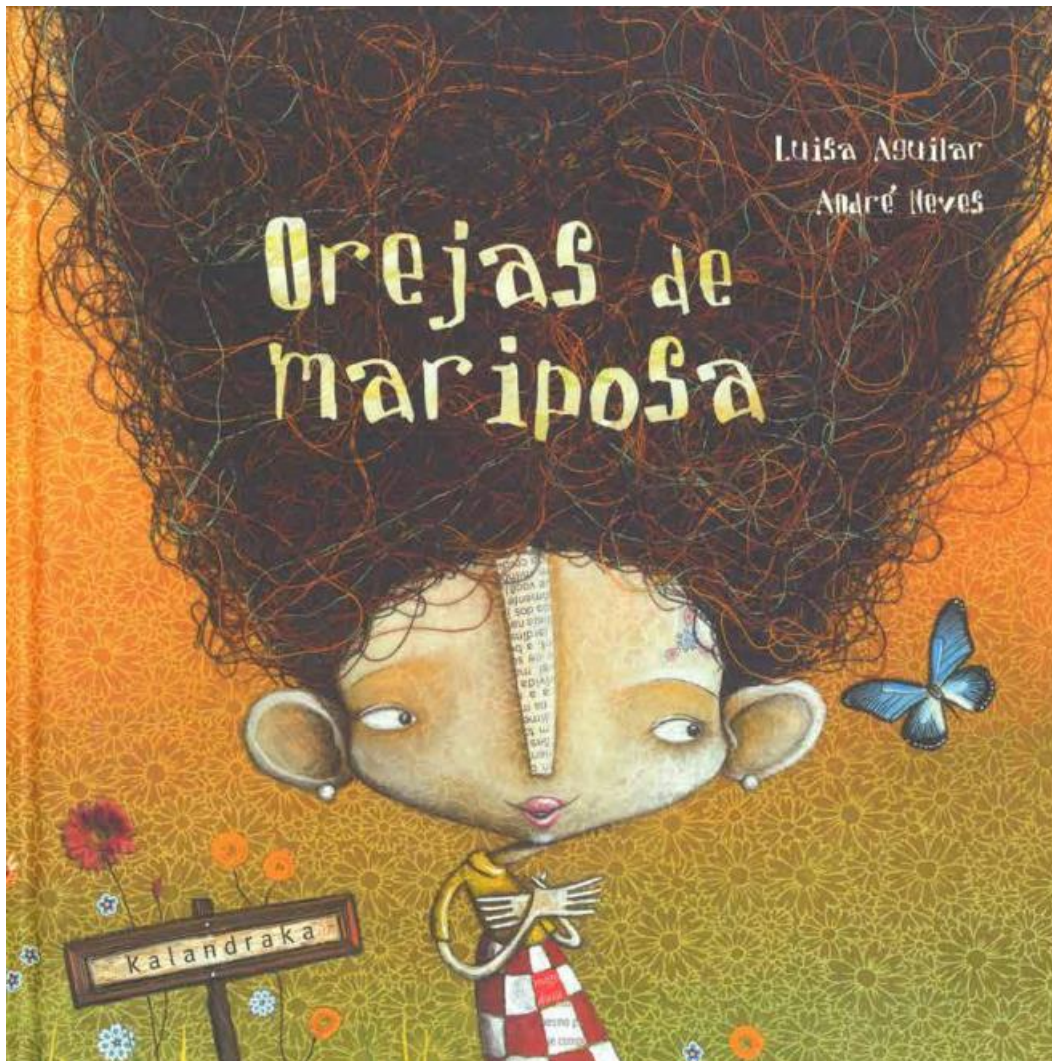
[Empty rounded rectangular box for writing]



Porque _____

A L L E E R T U V I V E N C I A
S E N T I . . .

Anexo 2.3



Enlace de descarga: <https://aprendoysonrio.com/wp-content/uploads/2020/05/Orejas-de-mariposa.pdf>


Ficha de trabajo N °1: "Orejas de Mariposa"

Nombre:

Curso:

Fecha:

¡Me pongo en los zapatos del otro!



1. ¿Cómo crees se sintió la niña cuando criticaron sus orejas? ¿Por qué?

¡Opino y fundamento!

2. ¿Por qué crees que los compañeros de Mara actuaban así con ella?

¡Reflexiono sobre mis actitudes!

4. ¿Alguna vez se han burlado de ti? ¿Qué hiciste al respecto?

5. ¿Te has burlado de alguien por su aspecto? ¿Cómo te sentiste después de hacerlo?

6. ¿Qué le dirías o cómo actuarías frente a los niños que molestan a otros?

Anexo 2.5



Enlace de descarga: <https://docer.com.ar/doc/nv5sxn8>

Ficha de trabajo N °2: "¡Huy, que vergüenza!"

Nombre:

Curso:

Fecha:

¡Me pongo en los zapatos del otro!



1. ¿Qué crees que sienten los niños que enfrentan una situación vergonzosa?

¡Opino y fundamento!

2. ¿Con qué personaje te identificas más? ¿Por qué?

¡Reflexiono sobre mis actitudes!

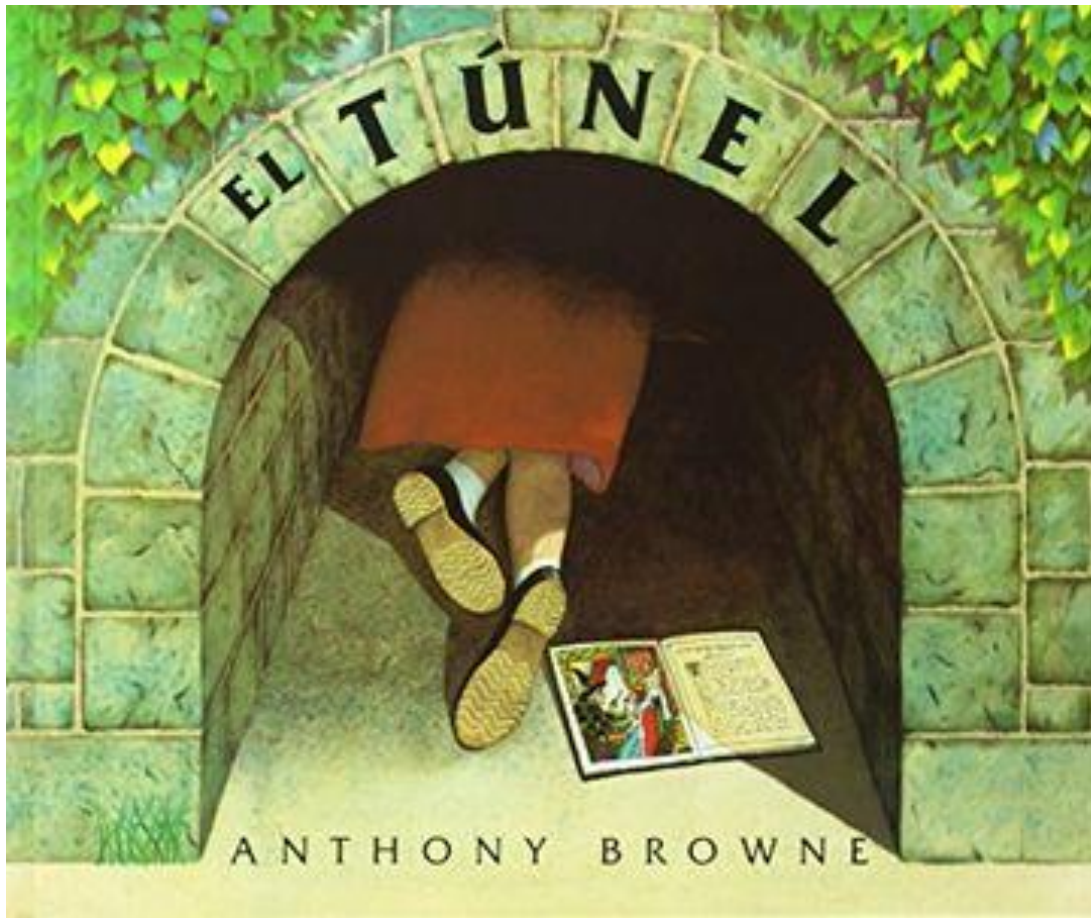


4. Comparte una situación vergonzosa:

5. ¿Cómo actúas cuando sientes vergüenza? (huyes, te escondes, te ríes, etc.)

6. ¿Cómo ayudarías a alguien que está pasando por una situación vergonzosa?

Anexo 2.7



Enlace de descarga: <https://issuu.com/luiiv/docs/el-tunel-anthony-browne-pdf>

Ficha de trabajo N °3: "El Túnel"

Nombre:

Curso:

Fecha:

¡Me pongo en los zapatos del otro!



1. ¿Qué emociones crees que sentían ambos hermanos después de pelear? ¿Por qué?

¡Opino y fundamento!

2. ¿Cómo crees que reaccionaría tu hermano/a (u otro familiar) si lo abrazas después de discutir? ¿Por qué?

¡Reflexiono sobre mis actitudes!



4. ¿Qué actitud tomas cuando peleas con un ser querido? (te enojas, no le das importancia, lloras, etc.) ¿Por qué?

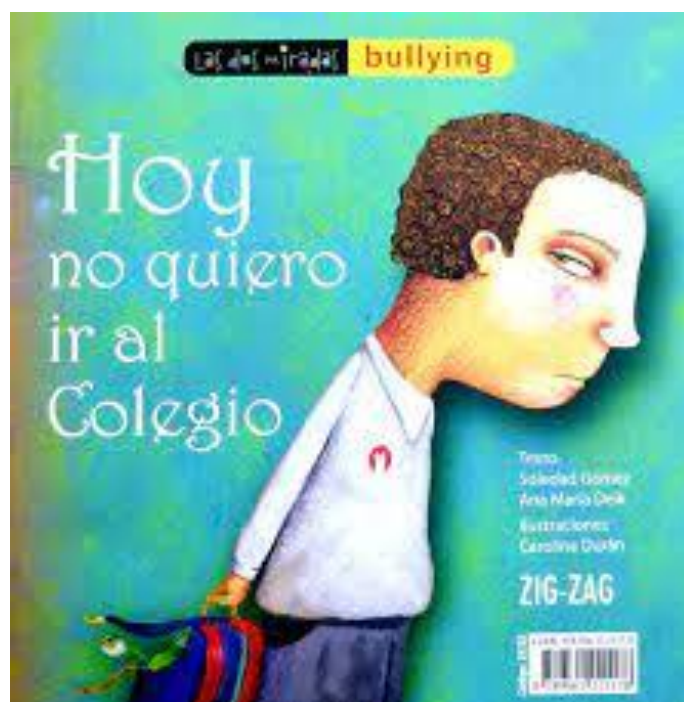
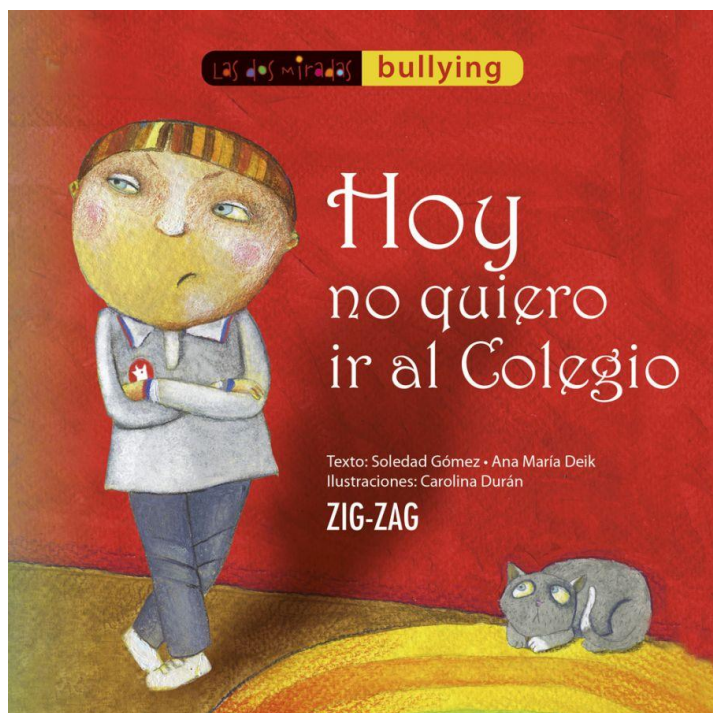
5. ¿Qué actitudes crees que no ayudan a resolver una pelea? Dibuja 3.

1

2

3

Anexo 2.9



Enlace de descarga: <https://online.fliphtml5.com/qqoqt/fphd/#p=26>

Ficha de trabajo N°4: "Hoy no quiero ir al colegio"

Nombre:

Curso:

Fecha:

¡Me pongo en los zapatos del otro!



1. ¿Qué emociones sentía Martín? ¿Y Jaime?

¡Opino y fundamento!

2. ¿Cómo crees que se sentirían tus padres si actuaras como Jaime? ¿Por qué?

¡Reflexiono sobre mis actitudes!



3. Si te dieras cuenta que una compañera está actuando como Jaime ¿Qué harías?

4. ¿Cómo ayudarías a una niña que se siente como Martín?

Anexo 2.11

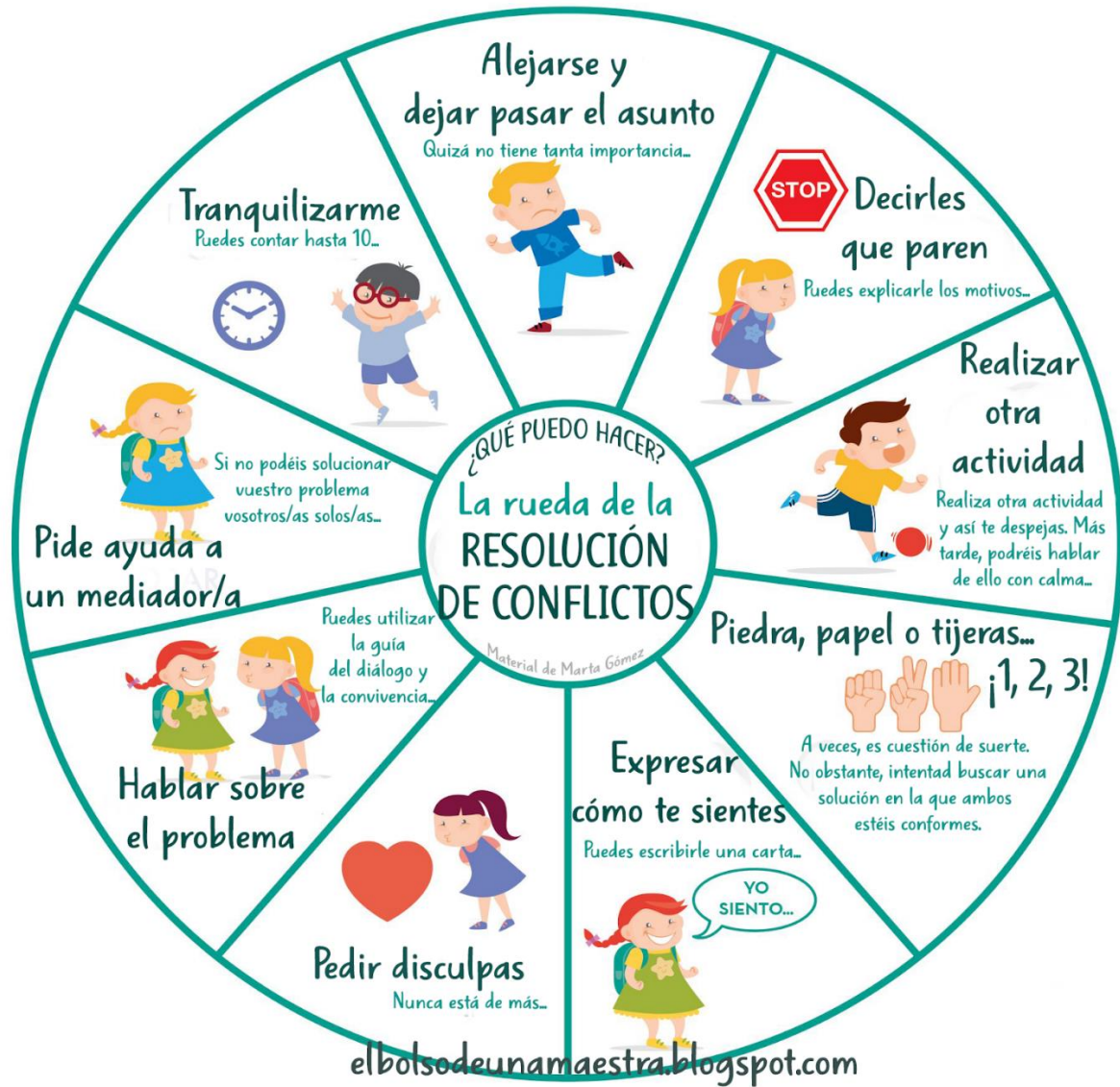
Video: “Resolver tus conflictos”



Enlace de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=8iTHWYwluSw>

Anexo 2.12

La rueda de los conflictos



Enlace de acceso al material: <http://elbolsodeunamaestra.blogspot.com/2018/09/resolucion-de-conflictos-en-mi-aula.html>

Anexo 2.13

Presentación (Power Point): “Rueda de los conflictos”



1



¿Por qué surgen?



Porque todas las personas somos diferentes, tenemos distintas ideas e intereses, por lo que no siempre podemos llegar a acuerdo.

3

¿Qué haces cuando tienes un conflicto?




4




5




6



¿Qué puedo hacer?: Alejarse y dejar pasar el asunto





Cuando estoy en medio de un conflicto, prefiero alejarme, porque considero que no es tan importante, o siento que no puedo manejar la situación por miedo, vergüenza o porque pueda decir algo inapropiado.




¿En qué situaciones actuarías así?

7

¿Qué puedo hacer?: Decirles que paren



Presenciar una situación de conflicto, y ser un mediador para los involucrados.



¿Has actuado así en algún conflicto?
¡Menciona un ejemplo!

8

¿Qué puedo hacer? Realizar otra actividad

Es una acción que permite que te distraigas antes de resolver un conflicto. Por ejemplo, salir a jugar, o a correr para botar la rabia, la pena o angustia que produce la situación.



¿Qué otras actividades realizarías para distraerte?



9

¿Qué puedo hacer? Piedra, papel o tijeras

Piedra, papel o tijeras...



Frente a un conflicto, intenta buscar una forma sencilla de llegar a un acuerdo.

¿En qué situación usarías esta acción?



10

¿Qué puedo hacer?: Expresar cómo te sientes

YO
SIENTO...

Cuando estás en medio de un conflicto, una forma de manifestar tu descontento es expresar lo que sientes, de manera oral, o escribiendo una carta, siempre con respeto para llegar a un acuerdo.

¿De qué manera
te resulta más
fácil expresar lo
que sientes?

11

¿Qué puedo hacer?: Pedir disculpas

Pedir disculpas siempre es una oportunidad para reconocer cuando actuamos de mala manera, cuando lastimamos a alguien ya sea con un comentario o una acción.

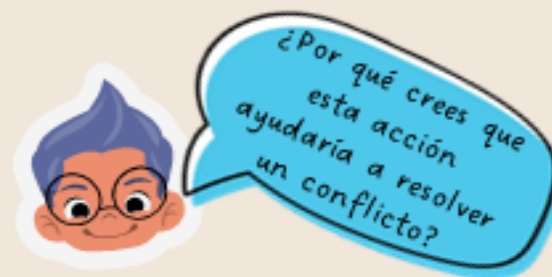
¿Cómo te sientes
cuando pides o te
piden disculpas?

12

¿Qué puedo hacer?: Hablar sobre el problema



Hablar sobre el problema o la dificultad que tuviste con otra persona, es una oportunidad de llegar a un acuerdo.



13

¿Qué puedo hacer?: Pide ayuda a un mediador/a



Cuando tengas dificultades para resolver un conflicto pide ayuda a un mediador, que puede ser tu profesora o inspectora del colegio.



14

¿Qué puedo hacer?: Tranquilizarme



Cuando estás en medio de un conflicto, respirar profundo y contar hasta 10 es una excelente oportunidad para aclarar la mente y poder resolver la dificultad de mejor manera.

¿Conocías esta técnica? ¿En qué situaciones la usarías?



15

¡Aplica lo aprendido!

Comenta y Opina sobre los siguientes situaciones



16

¿Qué harías en esta situación?



Imagina que, durante el recreo, peleaste con una compañera porque no quiso jugar a lo mismo que tú.

¿Cuál de las acciones aprendidas utilizarías en este caso?

17

¿Qué harías en esta situación?



Durante la clase, tu compañera de puesto te saca un lápiz sin tu permiso.

¿Cuál de las acciones aprendidas utilizarías en este caso?

18

Cómo actué cuando...

Situación 1

Esto ocurrió el día:

L M MI J V

El conflicto fue:

Lo resolví:

¿Me ayudó la estrategia que utilicé? ¿Por qué?

Situación 2

Esto ocurrió el día:

L M MI J V

El conflicto fue:

Lo resolví:

¿Me ayudó la estrategia que utilicé? ¿Por qué?

Nombre:

Curso: 2°



Mi reflexión personal: "Diario de las emociones"

Nombre: _____

Curso: _____

1. Lee las afirmaciones y colorea la opción que te represente:



Logré hacerlo



Debo seguir trabajando en ello



Fue muy difícil

1. Describí mi experiencia y dibujé la emoción que sentí:



2. Leí y comenté la experiencia de mi compañera.



3. Comprendí las emociones de mis compañeras frente a la situación expuesta.



4. Reconocí qué emoción (positiva o negativa) sentí en la situación que compartí.



5. Seguí correctamente las instrucciones.



6. Entregué el diario en el plazo establecido.



Mi reflexión personal: "Empatizo a través de una historia"

Nombre: _____

Curso: _____

1. Lee las afirmaciones y colorea la opción que te represente:



Logré hacerlo



Debo seguir trabajando en ello



Fue muy difícil

1. Reconocí qué emociones (positivas o negativas) sintieron los personajes de cada historia.



2. Me puse en los zapatos de los personajes de cada historia.



3. Reflexioné acerca de las actitudes que podría tener en situaciones similares a las expuestas en las dramatizaciones.



4. Durante la actividad grupal escuché y comprendí las opiniones que fueron diferentes a las mías.



5. En la actividad grupal, compartí mi experiencia y respeté los turnos de habla.



6. Escuché y respeté a los compañeros que realizaron las dramatizaciones.



Mi reflexión personal: "Cómo actué cuando..."

Nombre: _____

Curso: _____

1. Lee las afirmaciones y colorea la opción que te represente:



Logré hacerlo

Debo seguir trabajando en ello

Fue muy difícil

1. Identifiqué y describí las dos situaciones de conflicto.



2. Describí y compartí la/las acciones que utilicé para resolver el conflicto.



3. Reconocí si la/las acciones que utilicé fueron de ayuda para la situación vivida.



4. Escuché atentamente y respeté las diversas opiniones.



5. Discutí con mis compañeras sobre las acciones que nos parecen más adecuadas para cada experiencia.



6. Fui responsable con el uso del material durante la semana.

