



**Universidad Católica de Cuyo**

**Facultad de Filosofía y Humanidades**

**Licenciatura en Psicología**

**Influencia de la Teoría de la Mente en la Vinculación y Gestión Emocional de Niños en  
Sala de Cuatro Años.**

**Área Psicología Educacional**

**Jofré Achem María Agustina**

**San Juan**

**2025**



**Universidad Católica de Cuyo**

**Facultad de Filosofía y Humanidades**

**Licenciatura en Psicología**

**Influencia de la Teoría de la Mente en la Vinculación y Gestión Emocional de Niños en  
Sala de Cuatro Años.**

**Área Psicología Educacional**

**Autora: Jofré Achem María Agustina**

**Directora de Área: SALINAS; Rosana**

**Tutora Académica: DÍAZ; María Guadalupe**

**San Juan**

**2025**

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Marco Teórico</b>	
Teoría de la Mente y Cognición Social.....	5
Desarrollo de la Teoría de la Mente en Niños de 4 Años.....	8
Componentes y Formas de Evaluación.....	12
Importancia en los Vínculos y la Emocionalidad.....	16
Empatía.....	18
Inteligencia Emocional.....	20
Desarrollo en la Infancia.....	22
Habilidades Relacionadas.....	25
Importancia en el Contexto Escolar y Social.....	28
Regulación Emocional.....	31
Influencia del Vínculo Pedagógico.....	34
Contexto Educativo y las Emociones.....	37
<b>Materiales y Métodos</b>	
Primer Encuentro con la Escuela.....	43
Reunión con Equipo de Orientación.....	44
Observación.....	45
Entrevista a Docentes.....	47
Actividades.....	47
Jugamos a Sentir.....	48
Dibujando mis Emociones.....	49
Descubriendo mis Emociones.....	50
El Monstruo de las Emociones.....	51
Materiales.....	51
<b>Resultados</b>	
Entrevistas.....	53
Etapa de Observación.....	58
Inicio de la Jornada.....	58
Ingreso a la Sala y Organización del Día.....	60
Actividades Áulicas.....	61
Merienda.....	64
Espacio de Recreación.....	65
Curriculas Especiales.....	67
Manifestaciones Emocionales.....	67
Vínculo Pedagógico.....	70
Manifestaciones de Empatía.....	71
Actividades.....	72
Jugamos a Sentir.....	72
Dibujando mis Emociones.....	74

	2
Descubriendo mis Emociones.....	76
El Monstruo de las Emociones.....	78
<b>Discusión</b>	
Teoría de la Mente.....	81
Inteligencia Emocional.....	83
Empatía.....	83
Emociones y el Cuerpo.....	84
Clima Áulico.....	84
Vínculo Pedagógico.....	86
Contexto Familiar.....	88
Acerca de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	88
Propuestas.....	90
Universidad Católica de Cuyo.....	90
Área Psicología Educacional.....	90
Futuros Practicantes.....	91
<b>Referencias.....</b>	<b>92</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>100</b>

## **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), el cual tuvo como objetivo principal la adquisición del título de Licenciatura en Psicología. Las Prácticas Profesionales Supervisadas se llevaron a cabo durante un periodo de tres meses, cubriendo el requisito mínimo requerido de 150 horas, en una institución educativa privada que abarca los tres niveles: inicial, primario y secundario. Las prácticas se realizaron en nivel inicial, específicamente en sala de 4. Durante este periodo, se realizaron observaciones detalladas no participantes de actividades diarias y de reuniones convocadas por el equipo de orientación con padres de alumnos, docentes y equipos externos de trabajo. También se participó en la organización de eventos y festivales realizados en nivel inicial.

A lo largo del presente trabajo se indagó la variable Teoría de la Mente (ToM), la cual se entiende como la capacidad de atribuir estados mentales, es decir, creencias, intenciones, deseos, a uno mismo y a los demás. Esta habilidad se relaciona estrechamente con componentes como la empatía y la gestión emocional, las cuales le permiten a los niños la expresión e interpretación emocional al momento de establecer vínculos saludables. Asimismo, se estableció la interrelación entre la ToM y el vínculo pedagógico establecido entre el docente y el alumno. En el contexto de las prácticas realizadas, estas habilidades se evidenciaron y fortalecieron a través de actividades lúdicas orientadas a fomentar la comprensión emocional y la perspectiva del otro, como también a promover modos saludables de comunicación e interacción cotidiana.

Se agradece principalmente a la Universidad Católica de Cuyo por la guía, el acompañamiento y la orientación profesional brindada durante esta etapa conclusiva de la

carrera. Asimismo, se expresa gratitud a la institución educativa donde se realizaron las prácticas, por brindar el espacio, el cual, además de aportar los conocimientos necesarios para realizar el presente trabajo, permitió una integración afectuosa y enriquecedora dentro del establecimiento educativo y su personal. Finalmente, se agradece cordialmente a la Licenciada Díaz Guadalupe por su entera dedicación, motivación constante y valioso acompañamiento profesional a lo largo de todo el proceso de este trabajo integrador final.

### **Acerca de la Institución**

Las Prácticas Profesionales se realizaron en una institución educativa de gestión privada, la cual mantiene una propuesta integral, abarcando 3 niveles de educación: inicial, primario y secundario. Cuenta con una formación de carácter laico, mixta y de jornada simple.

El establecimiento educativo se sustenta bajo los valores de “*Dios, patria, familia, trabajo y libertad*”, fundamentado en el ideario:

*Dios*, como ser que interviene activamente en las vidas cotidianas humanas.

*Patria*, de donde se rescatan valores culturales para la conformación de la identidad nacional.

*Familia*, considerada como la primera responsable de la educación, acompañada por la institución educativa.

*Trabajo*, como la actividad que permite el desarrollo personal y enseña esfuerzo, disciplina y orden.

*Libertad*, condición esencial para el desarrollo integral del ser humano.

## **Marco Teórico**

### **Teoría de la Mente y Cognición Social**

Dentro del campo de la neurociencia social destaca el concepto de cognición social (CS), el cual suele ser asociado con el concepto de Teoría de la Mente (ToM). Cognición Social se entiende como la habilidad de construir representaciones de las relaciones entre uno y los otros, y de usar flexiblemente esas representaciones para guiar el comportamiento social, es decir, es un procesamiento cognitivo de estímulos sociales, que permite formar intenciones y atribuciones, articulando información para su uso en la interacción social adaptada a un contexto. Este término involucra otros procesos más diversos, siendo la ToM la piedra angular de la cognición Social, a partir de la cual surgen las investigaciones posteriores del concepto (Zegarra - Valdivia & Chino Vilca, 2017).

Respecto a lo mencionado anteriormente, los autores proponen una diferencia entre ambos conceptos. La Teoría de la Mente hace referencia a la idea de que las personas tienen un conocimiento metacognitivo complejo de su propia mente tan bien como el de la(s) mente(s) de otro(s), siendo capaces de adicionar aspectos afectivos y cognitivos, además de distinguir entre apariencia y realidad. Por otra parte, la Cognición Social es un concepto más amplio, e incluye aspectos tanto “sociales” como “cognitivos” de la representación del mundo en las mentes de las personas. Sin embargo, ambos conceptos hacen referencia a la destreza metacognitiva que tienen los humanos para informar de los estados mentales propios, y de las otras personas (creencias, deseos, emociones, intenciones), así como la capacidad de entender que estas representaciones basadas en sensaciones y percepciones, no siempre se corresponden con la realidad. (Zegarra et al, 2017).

Los autores mencionados definen la Teoría de la Mente como:

Una capacidad mentalista, es decir, que brinda la posibilidad de percibir estados mentales en otros seres y reconocer los estados mentales propios como distintos a los de aquellos (diferenciación subjetiva), diferenciar unos estados mentales particulares de otros (con un contenido potencialmente distinto), además de atribuir estados mentales (a sujetos distintos y a uno mismo en momentos diferentes), utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir la conducta de carácter predictivo u organizativo personal, al sustentar objetivos comportamentales propios. (p.190).

Otras denominaciones que ha adquirido la ToM son “lectura de mente”, “mentalización”, y “razonamiento con teoría de la mente”. Los autores proponen que para entender la profundidad de la ToM como parte de la cognición social, es necesario conocer también otros conceptos estrechamente relacionados, que se han estudiado desde el punto de vista de la filosofía y la etología: Mentalización, indicaría que cuando las personas desarrollan una “buena” ToM, podemos percibirnos no solo como objetos sino también como seres subjetivos con estados mentales; Intencionalidad, hace referencia a que los estados mentales tienen un contenido en sí mismo, una actitud hacia ese contenido y un sujeto que le sirve de soporte; (por ejemplo, percibir es siempre “percibir algo”, o pensar es siempre “pensar en algo”), dicha característica se aplica a todos los verbos mentalistas como pensar, creer, desear, pretender, imaginar, recordar, conocer, saber; Intención, muestra que no necesariamente el contenido de una actitud proposicional (intencionalidad), acto mental como el de los verbos pensar, creer, percibir, etc., es verdad, lo que genera en sí mismo y en los demás, creencias falsas respecto a algo; Recursividad, hace referencia a la complejidad de las

representaciones mentales, dando lugar a las creencias de 1º orden y 2º orden. (Zegarra - Valdivia & Chino Vilca, 2017).

Wellman et al (2001 citado por Wu, H., Liu, X., Hagan, C. C., & Mobbs, D., 2020) define la Teoría de la Mente (ToM) como la capacidad de verse a uno mismo y a los demás en términos de estados mentales, como deseos, emociones, creencias o intenciones (p.4), es decir, los niños cuando adquieren la capacidad de ToM, entienden que las personas poseen y demuestran diferentes estados mentales que aunque no se puedan observar directamente, se pueden utilizar para predecir el comportamiento futuro del otro y las reacciones que el otro puede tener. (Premack y Woodruff, 1978, citado por Wu et al, 2020).

Selcuk et al (2023, citado en Zambrano-Cruz, 2023) propone que la perspectiva más aceptada actualmente es la de considerar la ToM como un andamiaje cognitivo que guía más habilidades. Esto nos permite considerar la conducta de los demás a partir de las intenciones que la subyacen, predecir respuestas similares y asignarles un significado. Esta capacidad se conoce como mentalismo, término ligado al de la ToM. Un mentalista es alguien que posee una ToM desarrollada y es capaz de inferir los estados mentales de los demás. (Zambrano-Cruz, 2023, p.54).

Esta habilidad mentalista implica poder reconocer que detrás de cada conducta hay una mente que las origina, la ToM permite visualizar a otro como un ente con mente (Zabala, Richard's, Breccia, & López, 2018) y por ello estas, pueden variar de una persona a otra y de una situación a otra. Esta habilidad mentalista se desarrolla a través de la interacción social y permite la comprensión y la predicción del comportamiento de los demás (Zambrano-Cruz, 2023, p.55)

Alarcon Vasquez, Martinez de Biava, Pineda Alhucema, Vasquez De la Hoz (2015) definen la Teoría de la Mente como:

La habilidad para interpretar los estados mentales de los demás a fin de usar esa información para regular la manera de interactuar con ellos. En concreto es una habilidad neurocognitiva (por lo que en ella están fuertemente implicadas las funciones ejecutivas, el lenguaje, la memoria, la percepción y la atención), que facilita la interacción social. (p.21).

Premack y Woodruff (1978) ;Wimmer y Perner, (1983) (citado en Erceg, H. G., Dhillon, R. S., Derksen, D. G., & Bernstein, D. M., 2025), pioneros en investigaciones sobre la Teoría de la Mente, la definen como la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás. (p.1). Los autores proponen que esta habilidad permite comprender y razonar sobre creencias, deseos, pensamientos, intenciones y sentimientos, la cual desempeña un papel crucial en las interacciones sociales cotidianas. Sin embargo, a pesar de que este concepto se investigó por muchos años, aún existen lagunas en respecto a cuándo se desarrollan y cambian las habilidades de la teoría de la mente, en particular entre la adolescencia y la edad adulta mayor.(Erceg et al, 2025).

### ***Desarrollo de la Teoría de la Mente en Niños de 4 Años***

Según Zegarra - Valdivia y Chino Vilca (2017), es alrededor de los 3 y 4 años donde se producen en el niño cambios abruptos en su conducta y conocimiento agregado, es decir, surge un cambio conceptual donde el niño adquiere la capacidad para representar estados mentales. Es decir, los niños a los tres y cuatro años logran distinguir entre sus propias creencias y la de los demás (creencia falsa de primer orden) y presentan un juego simbólico. (p.194).

Como indican los autores, a los cuatro años el niño generaría el cambio conceptual, progresando desde una comprensión temprana de los deseos (pero no de las creencias) a la

comprensión posterior de los deseos, las creencias y las falsas creencias. (Zegarra - Valdivia & Chino Vilca, 2017) A esta edad, los niños desarrollan la capacidad representacional y construyen una comprensión del mundo –y de las personas. (p. 191).

Del mismo modo, Wu et al (2020), proponen que un primer hito en el desarrollo de la ToM se alcanza cuando los niños comienzan a entender que los estados mentales pueden diferir del estado de los asuntos en el mundo exterior. Los niños alcanzan la capacidad de ToM cuando logran entender que alguien puede tener una creencia falsa. (p.4)

Existiría un desarrollo similar en todos los países respecto a la adquisición de la ToM: una trayectoria que va desde los juicios incorrectos por debajo del azar a juicios correctos por sobre el azar entre los 2 y 3 años de edad hasta los 6 o 7. (Wellman, 2016, p.6). A su vez, los autores proponen la existencia de dos pasos en la adquisición de la ToM, para que los niños logren comprender los estados mentales de las personas. Un primer paso es, la comprensión de los deseos y las emociones simples, y un segundo momento sería la comprensión de creencias, conocimientos, engaños y contenidos mentales. Es decir que los niños evidencian una secuencia acumulativa de comprensiones asociadas a la teoría de la mente. (Wellman, 2016)

En esta trayectoria que menciona el autor, se destacan diferentes progresiones que adquiere el niño durante el desarrollo y adquisición de la Teoría de la Mente. Entre los 3 y los 6 años de edad los niños, progresivamente, comprenden que:

Las personas pueden tener deseos diferentes, incluso deseos diferentes con respecto a las mismas cosas.

Las personas pueden tener creencias diferentes, incluso creencias diferentes sobre exactamente la misma situación.

Algo puede ser cierto, pero es posible que alguien no lo sepa.

Algo puede ser cierto, pero alguien puede creer falsamente algo diferente. (Wellman, 2016).

El autor menciona que las progresiones van desde lo más fácil (los deseos), hacia lo más difícil (las emociones ocultas).

Peterson y Wellman (2019, citado en Erceg et al, 2025), proponen un desarrollo de habilidades, similar al de Wellman (2016). Las progresiones surgirían en el siguiente orden:

Deseos diversos (comprender que diferentes personas pueden desear cosas diferentes).

Creencias diversas (comprender que las opiniones pueden diferir).

Acceso al conocimiento (no ver = ignorancia).

Comprensión de creencias falsas.

Emoción oculta (las personas pueden ocultar sus verdaderos sentimientos tras expresiones faciales falsas).

Sarcasmo. (p.2)

Teniendo en cuenta la progresión de habilidades de la ToM, Wellman y Liu (2004 citado en Baumeister F, Wolfer P, Sahbaz S, Rudelli N, Capallera M, Daum MM, Samson AC, Corrigan G, Naigles L y Durrleman S, 2024) en sus investigaciones, examinaron la edad en la que los niños neurotípicos (NT) mostraron competencia en varios dominios de ToM: comprender los deseos, creencias, conocimientos y emociones de otras personas. La evaluación de diversas subtarear posteriormente condujo al desarrollo de una escala de ToM que consta de siete ítems que miden la progresión del desarrollo de ToM en niños:

“Deseos Diversos”: prueba la capacidad de juzgar que dos individuos pueden tener diferentes deseos sobre los mismos objetos, que generalmente se considera que comienza a desarrollarse a la edad de dos años.

“Creencias Diversas”: prueba la capacidad de juzgar que dos individuos pueden tener diferentes creencias sobre los mismos objetos, que se considera que se desarrolla alrededor de los tres años.

“Acceso al Conocimiento”: prueba la capacidad de juzgar el conocimiento de otro individuo que no comparte el conocimiento del participante, una competencia que se considera que se desarrolla alrededor de los 3-4 años de edad.

Una serie de pruebas de “Falsa creencia” que se desarrollan entre los 4 y los 5 años de edad:

“Falsa creencia de contenido”: evalúa la capacidad de juzgar la creencia falsa de otra persona sobre el contenido de un recipiente.

“Falsa creencia explícita”: evalúa la capacidad de predecir un comportamiento posterior de otra persona que tiene una creencia falsa.

“Emoción de creencia”: evalúa la capacidad de juzgar cómo se sentirá otra persona, basándose en una creencia falsa.

“Emoción real-aparente”: evalúa la capacidad de una persona para juzgar que una persona puede sentir algo pero mostrar una emoción diferente, una habilidad que se desarrolla entre los 5 y 6 años de edad.

Se considera que el llamado "razonamiento de orden superior" se desarrolla más tarde, en la infancia media, alrededor de los siete u ocho años (Baumeister et al, 2024, p.2)

Si bien durante los 4 años la teoría de la mente comienza a manifestarse, se considera a ésta como una habilidad de carácter evolutivo, es decir que existiría un continuo desarrollo de habilidades mentalistas. (Wellman, 2016). El autor propone que este tipo de cognición social sigue avanzando más allá de los años preescolares, y varios de sus avances se observan durante la transición de los niños a la edad escolar. (p.2). Del mismo modo, Rakoczy (2017) propone que:

Recientemente, se ha comenzado a investigar el funcionamiento y desarrollo de la ToM a lo largo de la vida y se ha demostrado que los niños continúan adquiriendo capacidades conceptuales nuevas y más complejas durante la infancia media y la adolescencia. adquiriendo conceptos de creencias recursivas de orden superior y de emociones más complejas. (p.4).

### ***Componentes y Formas de Evaluación.***

Algunos aspectos que se tienen en cuenta al momento de establecer si un niño se encuentra en desarrollo de la ToM son las "falsas creencias", siendo uno de los más investigados a lo largo del tiempo. Asimismo se pueden considerar otros componentes como las creencias, deseos, emociones e ignorancia (Zambrano-Cruz, 2023).

Existen dos componentes principales implicados en la ToM: cognitivo y afectivo. El aspecto cognitivo de la ToM es la capacidad de comprender las creencias, intenciones y deseos propios y ajenos (Erceg et al, 2025, p.2) y puede medirse con la tarea de leer la mente en los ojos (RMET; Baron-Cohen y otros, 2001) la cual consiste en la presentación de

imágenes de ojos y cada participante debe indicar la emoción correspondiente de una lista. Por otra parte, el aspecto afectivo de la ToM se define como la capacidad de reconocer y comprender las emociones y sentimientos ajenos. (p.2).

Segun lo planteado por Zegarra - Valdivia y Chino Vilca (2017) algunas habilidades con las que se puede evaluar la capacidad de ToM son la comprensión de metáforas, la comprensión o realización de chistes, las indirectas, las ironías, los engaños, las meteduras de pata o falsas creencias y el lenguaje, el cual estaría muy relacionado con la ToM.

Investigadores como Perner desarrollaron un test para evaluar la capacidad de inferencia de los participantes sobre otros sujetos (y sus creencias) denominada “Sally Anne”. La tarea logró determinar que la mayoría de niños y niñas a los 3 años fallaba en ella, mientras que el 50% de los niños de 4 años y la mayoría de los niños de 5 años respondía correctamente a la pregunta. Los autores proponen que los resultados evidenciaron una sincronía universal en la comprensión de “creencia falsa” y cómo esta influye e impacta en la predicción del comportamiento en niños de 3 y 5 años (Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017). La tarea consistía en mostrar una escena donde “Sally” esconde una piedra en una cesta y luego se va. Posteriormente aparece “Anne” y esconde esa piedra en una caja, haciéndole una broma a Sally, por lo que cuando ella regresa se le pregunta a los niños: ¿Dónde creen que Sally buscará la piedra?. Los niños de 3 años responden que la buscara en la caja, mientras que los niños de 5 años, responden que la buscara en la cesta porque es allí donde ella la dejó y no sabe que fue escondida. (Guillen, 2017).

Las tareas que evalúan falsas creencias permiten que los niños (o adultos) razonen sobre un agente cuyas acciones debieran ser controladas por una falsa creencia. Se han empleado diversas tareas para evaluar, pero la más común emplea contenidos engañosos. Un ejemplo de ello es la siguiente tarea:

Los niños ven una caja de curitas; afirman que creen que contiene curitas, pero cuando la abren encuentran que está vacía. En vez de eso, descubren que las curitas están realmente en una caja adyacente sin marca. Después de la exploración inicial, a los niños se les cuenta sobre una persona llamada Max, que quiere una curita y que nunca ha mirado dentro de la caja. La pregunta clave (falsa creencia) es: «¿Dónde buscará Max la curita? » Los niños mayores responderán correctamente, como los adultos. Ellos dirán que Max buscará en la caja de curitas (que está vacía). Los niños pequeños responderán incorrectamente; no de manera azarosa, sino que ellos de manera consistente dirán que Max buscará en la caja sin marca (donde realmente están las curitas). Note que la tarea hace referencia más que a la sola atribución de ignorancia (Max no sabe), pero a la atribución de falsa creencia (Max cree, falsamente, que las curitas están en la caja de curitas). (Wellman, 2016, p.5). Asimismo, el autor propone que las pruebas de evaluación de falsas creencias son un ejemplo representativo y muestran una de las formas en que los niños desarrollan una comprensión explícita de los estados mentales de las personas. Los niños llegan a entender que las acciones de una persona están fuertemente controladas por lo que esta piensa, no solo por la realidad en sí misma.(p.6)

García García (2005), propone que los juegos de ficción también resultan útiles para evaluar componentes implicados en la ToM, ya que estos implican una actitud proposicional, aunque todavía no esté presente el lenguaje. El autor explica esto a través de un ejemplo:

Cuando un niño juega con un palo entre las piernas como si montara a caballo, el niño tiene una representación correcta del palo y de sus propiedades y a la vez tiene una representación del caballo. Fingir o simular que un palo es un caballo implica distinguir entre actitud proposicional y contenido proposicional. (p.17)

Otra de las maneras a través de las cuales se puede evaluar la existencia de ToM en los niños es la comprensión del engaño, de la mentira. Si el niño logra engañar, inducir falsas creencias en la mente de otros para aprovecharse en beneficio propio de sus actos, es un buen indicador de la existencia de ToM. Otro indicador también incluiría el cooperar con otros. (García García, 2005).

El autor propone tres momentos en el desarrollo de las estrategias del engaño: a los tres años los niños no lo utilizan aunque tengan ventajas cuando lo hacen e inconvenientes en caso contrario. Hacia los cuatro años sí suelen emplear estrategias de engaño en algunas ocasiones después de varios ensayos. A los cinco años se sirven del engaño con gran facilidad, naturalidad y espontaneidad. Según el autor, a los 5 años se podría observar que los niños han logrado una ToM muy compleja. (García García, 2005, p.18-19)

La Teoría de la Mente en niños pequeños genera desafíos al momento de identificar herramientas de evaluación adecuadas. Esto se debe a que hay discrepancias entre la definición de la ToM conceptual, que abarca habilidades como la comprensión de deseos, creencias y emociones; y la ToM operacional, que se refiere a las tareas que evalúan los componentes de la ToM (diversos deseos, falsas creencias de primer orden, falsas creencias de segundo orden o el reconocimiento de emociones) (Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C. y Beauchamp, MH, 2020).

Otros desafíos se presentan en torno a cuestiones como la validez al momento de interpretar las puntuaciones de las pruebas (ya que los autores no pueden determinar si realmente están midiendo la ToM o algo más), la duración de las evaluaciones (debido a que algunas contienen gran número de ítems más que otras y ello implica mayor tiempo en su administración), la fiabilidad (ya que las pruebas con menor cantidad de ítems son más

rápidas de administrar pero) no suelen ser tan confiables. (Baumeister et al, 2024). Así mismo, los autores mencionan dificultades relacionadas a la exigencia de las pruebas, las cuales requieren un alto nivel de comprensión verbal de las tareas, aumentando la dificultad para los participantes (particularmente niños con TEA) y generando desafíos para los niños con habilidades verbales limitadas. Por lo tanto, se sugiere favorecer tareas con recursos visuales y respuestas de opción múltiple para apoyar a los niños. (p.3).

Zambrano-Cruz (2023) también menciona un desafío vinculado a los contextos de las tareas tradicionales de ToM, ya que estos suelen ser limitados y controlados, y por ello no reflejan la complejidad de las interacciones sociales en la vida real.

Finalmente, se agrega una posible dificultad al momento de evaluar la ToM relacionada a la participación o interacción directa del evaluador con el niño, en actividades como lectura en voz alta de cuentos o escenarios ilustrados. Los autores proponen controlar la variabilidad entre los evaluadores a partir de la creación de entornos más atractivos y menos intimidades (en especial en niños con Trastorno del Espectro Autista) y el uso de formatos variados como videos o grabaciones de audios (Baumeister et al, 2024).

### ***Importancia en los Vínculos y la Emocionalidad***

En la visión de distintos investigadores, la Teoría de la Mente cumple un rol fundamental en la interacción del sujeto con los demás. Zegarra - Valdivia y Chino Vilca (2017) establecen que la capacidad metarrepresentacional sería vital para mediar no sólo el monitoreo cognitivo y socioemocional del propio sujeto, sino además su interacción con los demás (interfiriendo en la generación de habilidades socio-emocionales). (p.196).

En esta misma línea, autores como Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry (2015 citados en Wellman, 2016) revisaron las investigaciones sobre la teoría de la mente en relación con la aceptación de los pares y la popularidad y observaron que una mejor teoría de la mente predice de forma consistente y significativa una mayor aceptación por parte de los pares. (p.10). Se reconoce que la capacidad de comprender y atribuir estados mentales a los demás es fundamental para la interacción social y la comunicación. (Zambrano-Cruz, 2023, p.55).

La teoría de la mente, está en la base del reconocimiento personal, la comunicación, las relaciones interpersonales, el juego y el lenguaje (García García, 2005, p.21). El autor en su propuesta desarrolla la idea de que esta habilidad nos posibilita entendernos a nosotros mismos, hablar de nuestros estados mentales, pensamientos, deseos y sentimientos, como también atribuir a los demás estados mentales. De esta manera, el sujeto puede anticiparse a las conductas, entenderlas y responder adecuadamente permitiendo una interacción eficaz. Sin una ToM los comportamientos ajenos resultan caóticos, sin orden ni sentido.

La teoría de la mente es fundamental para prácticamente todos los aspectos de nuestra vida social madura: no podríamos comunicarnos, cooperar, competir ni interactuar adecuadamente con otras personas si no estuviéramos constantemente atentos a cómo ven el mundo, qué saben, quieren, sienten y qué hacen (Rakoczy, 2017, p.2). De la misma forma proponen Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, CC, y Henry, JD (2015) que la teoría de la mente resulta crucial para la interacción social ya que le permite al sujeto comprender y responder a las emociones y creencias ajenas, facilitando la colaboración entre pares y las interacciones sociales.

## **Empatía**

Algunos autores consideran que el término empatía y Teoría de la Mente comparten los mismos procesos, otros, las consideran dos entidades distintas. En la ToM existen dos procesos implicados: el primero permite el desarrollo metarrepresentacional de uno mismo, de los demás y de uno interactivo; mientras que el segundo implica la posibilidad de una etiqueta emocional a dicho estado mental lo cual le permite al sujeto la organización de la conducta y su disposición social. Los autores refieren que este segundo mecanismo estaría más relacionado con el concepto de empatía (Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017).

Ambos conceptos se relacionan debido a que serían etiquetas del procesamiento cognitivo de fondo, tanto cognitivo como emocional. La diferencia que propone el autor es que la empatía se acompaña de características subjetivas como la adopción de una perspectiva, el malestar o la simpatía propias de la toma de identidad que realiza el sujeto en relación a las contingencias de su contexto e interacciones sociales) (Zegarra - Valdivia & Chino Vilca, 2017).

Goleman (2022) define la empatía como la habilidad de saber lo que siente el otro (p.123), proponiendo que la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo, es decir, cuanto más abiertos y conectados estemos con nuestras emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos de los demás. El autor agrega que la clave para intuir los sentimientos de otro, está en la habilidad de interpretar los canales no verbales: tono de voz, ademanes, expresión facial. (p.123).

Las raíces de la empatía pueden rastrearse hasta la infancia (Goleman, 2022, p.125). El autor propone que desde el día en que nacen, los niños se sienten perturbados cuando oyen llorar a otros bebés, es por ello que algunos investigadores consideran esta respuesta como un temprano esbozo de empatía. Es alrededor de los dos años de edad cuando surgen las señales

de empatía, a medida que los niños logran ser conscientes de la diferencia de ellos mismos con el otro.

Goleman (2022) menciona que el término empatía fue utilizado por primera vez por E. B. Titchener en los años 20, quien afirmaba que esta habilidad surgía de una especie de imitación física de la aflicción de otro, que evoca entonces los mismos sentimientos en uno mismo. (p.126). El autor explica que al primer año de vida, el niño siente la situación de aflicción o dolor del otro como propia, como si fuera él quien se ha hecho daño. Este mimetismo motriz, desaparece del repertorio de los niños a partir de los 2 años y medio, cuando comienzan a ser conscientes de que el dolor de los demás es diferente al de ellos e intentan consolar al otro más activamente.

La empatía en los niños se moldea al ver cómo reaccionan los demás cuando alguien está afligido, al imitar lo que ven, los niños desarrollan un repertorio de respuestas empáticas, sobre todo ayudando a otras personas que están afligidas (Goleman, 2022, p.126).

La empatía entonces, implica tener la capacidad suficiente para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y los propios. Es la habilidad para tomar perspectiva, tanto cognitiva como afectiva, respecto al otro que nos expresa su estado emocional. Algunos componentes que requiere la empatía son la escucha activa, la comprensión, la interpretación de las señales no verbales, la ayuda emocional. (Sanchez, 2017).

La empatía es un proceso que involucra dos tipos de procesamientos. El procesamiento de información de *abajo - arriba (bottom - up)* que se vincula con la capacidad, casi automática e involuntaria, de resonar frente a emociones, lo que le permite al sujeto compartir sus emociones. Y el procesamiento *arriba - abajo (top - down)* que implica operaciones de alto nivel cognitivo, como lo son el funcionamiento ejecutivo y la Teoría de la Mente. Este último, actúa de manera controlada y consciente para dirigir las respuestas

emocionales en función de una evaluación cognitiva previa. En base a esta explicación, los autores consideran la empatía como una habilidad cognitiva, emocional y social la cual se asiste de funciones cognitivas más elevadas y que, a su vez, las opera paralelamente. Es por ello que los avances en neurociencias cognitivas, muestran que la Teoría de la Mente es una capacidad que asistiría a la capacidad empática en la atribución de emociones y en la comprensión del estado emocional ajeno. Además, los autores sostienen que la capacidad para compartir y experimentar las emociones, surge con anterioridad a la habilidad para comprender los estados mentales y emocionales de los otros, es decir, esta última madura más tarde (Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F., & López, M., 2018).

### **Inteligencia Emocional**

Petrides, Sanchez-Ruiz, Siegling, Saklofske, & Mavroveli (2018, citados en Palomino Flores y Almenara, 2019) definen la Inteligencia Emocional (IE) como la percepción que tienen los individuos respecto de sus disposiciones emocionales y la capacidad para manejar, utilizar y entender sus propias emociones así como las de otros. (p. 3). Esta habilidad permite reconocer, tratar y afrontar las propias emociones y la de los otros (De la Cruz & Cruzata, 2017, p. 3).

La inteligencia emocional es una habilidad que requiere de la comprensión propia y de la de las demás personas, en cuanto a cómo enfrentan sus sentimientos y las acciones que conducen sus pensamientos (Valenzuela y Portillo, 2018, p.12). La IE permite entender que las acciones humanas se basan en respuestas emocionales, siendo el factor cognitivo lo que explicaría por qué las personas reaccionan de manera diferente frente al mismo estímulo, determinado por la forma como esa persona ha sido educada emocionalmente a lo largo de su vida (Costa, C., Palma, X., & Salgado, C., 2021). Según Fragosó (2018),

todo sistema racional tiene, en su base, un sistema emocional; es decir, la emoción posee un componente cognitivo y los procesos cognitivos se integran de un elemento emocional” (p. 16).

Mayer et al (2016, citado en Belmonte, 2022) propone una definición similar a las anteriores, conceptualizando la IE como un conjunto interrelacionado de habilidades que le permiten al sujeto percibir, interiorizar y manejar sus emociones y las de los demás. Este tipo de inteligencia contiene el control de los sentimientos y su pertinente ajuste al instante y circunstancia, la empatía y la compleja administración de las relaciones para el liderazgo y la eficacia interpersonal (Prieto, 2018, p.150, citado en Belmonte, 2022).

En concordancia con las definiciones anteriores, Goleman (2015, citado en Belmonte, 2022) describe la Inteligencia Emocional como:

La capacidad de una persona para reconocer y manejar sus propios sentimientos a la hora de establecer relaciones sociales. Hace alusión a las diferencias individuales en cuanto a identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás. (p.163).

Un niño con inteligencia emocional es capaz de reconocer sus propias emociones, empatizar con las de los demás y expresarse adecuadamente (Guerrero & Gutiérrez, 2024, p.128). Estas habilidades son las que le permiten al niño autorregularse, motivarse y adaptarse al entorno social en el que interactúa. Según los autores, la inteligencia emocional se desarrolla desde los primeros meses de vida y por ello es necesario que los padres y cuidadores comprendan cómo las emociones impactan en la vida del niño, ya que estas experiencias tempranas tienen repercusiones duraderas en su vida adulta.

### *Desarrollo en la Infancia*

El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños comienza desde muy temprana edad. Durante la etapa de los 4 años de edad, el desarrollo emocional de los niños es especialmente relevante ya que comienzan a adquirir mayor autonomía y se enfrentan a nuevos retos del entorno social y educativo. Es en este periodo de edad donde sientan las bases para el desarrollo de habilidades claves como la identificación y expresión de emociones, la empatía hacia los demás y la autorregulación emocional (Campoverde-Zúñiga, Esteves-Fajardo, Melgar-Ojeda & Peñalver-Higuera, 2023).

Respecto al desarrollo de esta habilidad, la Inteligencia Emocional no es un término estático, sino que se encuentra en constante transformación y ampliación. La IE juega un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento de la personalidad del sujeto. Actualmente, se define como la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones, propias y ajenas, y a partir de ello, actuar de forma consecuente. Se encuentra en constante transformación de acuerdo al contexto de la sociedad (Campoverde-Zúñiga et al, 2023).

Los autores mencionan la importancia de la Inteligencia Emocional desde la primera infancia ya que en esta etapa los niños poseen mayor plasticidad cerebral, lo que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades mediante estímulos acordes. Debido a la capacidad de interiorizar experiencias fácilmente, el niño a esta edad comienza a construir las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno social (Guerrero & Gutiérrez, 2024). Los niños desde muy temprana edad e incluso antes de la etapa escolarizada adquieren y comprenden ciertos aspectos emocionales de forma individual y social de acuerdo con cada uno de los años que pasan (Castillo & Iguasña, 2025, p.6).

Del mismo modo, autores como Vélez, Valdez y Rendón (2024), establecen que desde las primeras etapas de la infancia, las experiencias cotidianas juegan un papel crucial en la

construcción de la inteligencia emocional. (p.123). Esto refiere que la interacción con el entorno, las relaciones familiares, las experiencias escolares y la exposición a diversas situaciones sociales contribuyen al desarrollo de habilidades emocionales, que posteriormente moldearán la forma en que los niños enfrentan desafíos y se relacionan con los demás (Vélez, Valdez & Rendón, 2024).

Olhaberry y Sieverson (2022) describen una serie de logros adquiridos por el niño, según la edad en la que se encuentra: entre los 2 y los 3 años de edad, el juego se potencia y aparece la capacidad de simulación, lo que le permite al niño manifestar su experiencia subjetiva transformada, ayudando a integrar y a dar sentido a sus experiencias y a las de los demás facilitando la regulación emocional y potenciando las funciones cognitivas superiores que subyacen la empatía y las capacidades autorreflexivas. Entre los 3 y los 4 años disminuye el egocentrismo y logran identificar cómo se sentirán los demás en determinado contexto, diferenciando que no todos se sentirán como ellos. Durante los 4 y 5 años, desarrollan la “teoría de la mente” que les permite imaginar y representar la perspectiva mental de otra persona, identificando las consecuencias de su comportamiento. Es recién a partir de los 7 años de edad donde la mayoría de los/as niños/as han desarrollado la complejidad cognitiva necesaria para poder pensar en sí mismos y en los otros en términos de estados mentales, lo que se define como capacidad de “mentalización”.

Los autores agregan que el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas, se ve influenciado por la capacidad de “mentalización” de los cuidadores primarios. La función reflexiva parental, contribuye a la mentalización infantil y ha demostrado ser fundamental para el desarrollo socioemocional de los hijos y para el logro de relaciones positivas.

Durante la etapa preescolar, se incrementa el desarrollo de las habilidades representacionales, las cuales le permiten al niño planificar, anticipar consecuencias frente a determinadas conductas y reformular la perspectiva sobre un evento para disminuir el estrés. Los autores proponen que el desarrollo de habilidades representacionales, la atención y el control inhibitorio contribuyen a un mayor logro de habilidades autorregulatorias, permitiendo posteriormente, la capacidad de respuesta a las exigencias cognitivas y sociales del contexto escolar. Estas habilidades se integran y perfeccionan a lo largo de la niñez, en relación a la maduración de estructuras cerebrales y el contexto interpersonal (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Si bien las emociones no se desarrollan pues se presentan como tal durante a lo largo de la vida, lo que el ser humano puede alcanzar es la capacidad de controlar la manera en la que estas se expresan al exterior y gestionar la manera en la que se enfrenta a los resultados que provienen de las mismas. Para ello no solo se requiere de la madurez biológica sino también de la estimulación y el aprendizaje herramientas y estrategias necesarias para poder gestionar los sentimientos y las emociones (Choque, 2024).

En el aspecto emocional y el desarrollo integral de los niños entre 4 y 5 años, el aprendizaje pasaría a ser un poco más significativo cuando se realiza entre pares, es aquí donde el proceso de socialización que existe entre los mismos permitirá que adquieran valores, costumbres, saberes y aspectos conductuales propios de cada ser (Castillo & Iguasña, 2025). A esta edad, los niños comienzan a experimentar una amplia gama de emociones y a desarrollar estrategias para manejarlas, siendo una habilidad fundamental para su adaptación en entornos escolares y sociales. El entorno escolar proporciona oportunidades para la socialización y la convivencia con otros niños, lo cual facilita el aprendizaje de la autorregulación a través de la práctica y el ejemplo. (p.9). El autor propone la importancia de

identificar estas habilidades que le permiten a los niños gestionar sus emociones ante distintos estímulos y cómo esta regulación incide en su capacidad para aprender y en su interacción con sus pares y adultos. La regulación emocional es una habilidad esencial que contribuye a su crecimiento integral, potencia su autonomía, autoestima y habilidades de comunicación y resolución de conflictos. (p.8).

Los niños durante sus primeros 5 años de vida se encuentran en un proceso de aprendizaje y consolidación de sus habilidades emocionales, el cual se basa en la metodología juego – trabajo y es por ello que la capacidad para regular las emociones influye directamente en su bienestar general y en su adaptación a diversas situaciones (Castillo & Iguasña, 2025).

### ***Habilidades Relacionadas***

La inteligencia emocional implica identificar y comprender las emociones, propias y de los demás, y para ello se requieren capacidades como el análisis de pensamientos y emociones, seguido por la gestión efectiva de estos aspectos para influir positivamente en el comportamiento (Vélez et al, 2024).

Según los científicos sociales Fernández, Berrocal y Cabello (2021, citado en Vélez et al, 2024), la IE se basa en la capacidad de usar las emociones de manera adaptativa con el objetivo de ajustarse al medio y resolver problemas. Desde esta perspectiva teórica, muy conectada con la visión de las emociones de Charles Darwin, la IE consta de cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. (p.34).

Guerrero y Gutierrez (2024) mencionan la importancia de las habilidades asociadas a la Inteligencia Emocional, no solo en el desarrollo personal, sino también para el éxito en contextos sociales. Las habilidades que proponen son:

Conciencia de uno mismo: Implica el reconocimiento y la valoración de las propias emociones, así como la confianza en uno mismo.

Autorregulación: Incluye el autocontrol, la confiabilidad y la adaptabilidad.

Motivación: Se refiere a la orientación hacia el logro, el compromiso y la iniciativa.

Empatía: Consiste en la conciencia social y la comprensión de las emociones de los demás.

Capacidad de relación: Engloba la comunicación efectiva y la gestión de conflictos. (p.129).

Cepa, Heras y Lara (2016) también establecen habilidades que integran la Inteligencia Emocional:

Conciencia emocional: hace referencia a la toma de conciencia de las propias emociones, poder nombrarlas, comprender las emociones de los demás y reflexionar sobre la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tener buenas estrategias de afrontamiento, autogenerar emociones positivas y desarrollar una expresión emocional apropiada.

Competencia social: es la capacidad para entender una situación emocional de otro individuo y responder acorde al sentir de ese sujeto (puede evidenciarse como un acto de compasión); es decir la empatía.

Los autores añaden las “habilidades de la vida para el bienestar”, como aquellas que permiten la identificación de problemas, conocer estrategias para resolverlos, la toma de decisiones, buscar ayuda y recursos que ayuden al niño a organizar una vida sana y

equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones, teniendo una actitud y percepción positiva ante la vida.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995, citado en Barboza, Turpo, Calsin, Palli, 2022), son la conciencia de uno mismo (Selfawareness) definida como la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. La capacidad de autorregulación (Self-management), hace referencia al control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos. La motivación o tendencias emocionales que guían y/o facilitan el logro de objetivos. La capacidad de empatía (Social-awareness) la cual se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Finalmente menciona las habilidades sociales (Relationship management) como la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

El modelo propuesto por Salovey y Mayer considera que la inteligencia emocional contiene y proyecta muchas habilidades:

Percepción emocional: Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.

Facilitación emocional del pensamiento: Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

Compresión emocional: Habilidad para resolver los problemas e identificar que emociones son semejantes.

Dirección emocional: Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.

Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal: Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos. (García Fernández & Giménez-Mas, 2010, p.47).

Machado (2022, citado en Castillo & Iguasña, 2025). reconoce al modelo de inteligencia emocional de Bar-On con 5 aspectos indispensables los cuales son:

1. Lo intrapersonal abarca la autocomprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
2. Lo interpersonal involucra la empatía, responsabilidad social, relaciones interpersonales y el control de los impulsos.
3. Manejo del estrés, referido a la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.
4. Adaptabilidad vinculada con las habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones, comprensión de la realidad y flexibilidad.
5. Estado de ánimo que alude a la capacidad de mantenerse optimista y feliz ante las diferentes situaciones del medio. (p. 39).

### ***Importancia en el Contexto Escolar y Social***

La inteligencia emocional favorece muchos aspectos de la vida en el ser humano. Perez y Filella (2019) explican que aprender a motivarse, afrontar la frustración, controlar la ira, desarrollar y difundir el sentido del humor y fomentar la empatía, son algunas de las competencias emocionales que le permiten al sujeto estar preparado para la vida.

Sancassiani et al (2015, citado en Palomino Flores y Almenara, 2019) consideran que la Inteligencia Emocional es una de las habilidades clave para el desarrollo positivo y el bienestar de los jóvenes ya que permite la adaptación efectiva del individuo frente a las demandas y retos de la vida diaria. Fernandez Berrocal y Cabello (2021) afirman que la IE tiene grandes beneficios en el ámbito escolar, que van desde disfrutar de una mejor salud y bienestar personal, a unas relaciones sociales más constructivas y positivas, pasando por un mejor rendimiento y éxito académico. (p.43).

Así mismo, se pueden mencionar algunos beneficios que implica el desarrollo de la Inteligencia Emocional:

- En el ámbito personal: permite ajustar el autoconcepto y la autoestima.
- En el ámbito social: permite mejorar las habilidades sociales e interacciones que se produzcan.
- En el ámbito afectivo: permite reconocer e identificar emociones y sentimientos.
- En el ámbito cognitivo: permite la asimilación de sensaciones con emociones y sentimientos.
- En el ámbito comunicativo: fomenta la expresión y comunicación, tanto oral como corporal, de ideas, pensamientos, sentimientos, opiniones, etc (Castañeda Quinteros, 2020, p.14-15).

La inteligencia emocional es fundamental para desarrollar las habilidades que permiten reconocer, regular y comprender las emociones, además permite el desarrollo de la motivación, el buen rendimiento académico, la regulación de los estados de ánimo; construye relaciones empáticas, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la expresión de sentimientos. Su importancia también reside en la construcción de relaciones

sociales sólidas; el afrontamiento de situaciones difíciles; la capacidad de entendimiento, el análisis de información y poder utilizarla de manera más asertiva socialmente (Barboza et al, 2022).

Belmonte (2022) indica que poseer una adecuada Inteligencia Emocional favorece los logros académicos ya que los alumnos emocionalmente inteligentes suelen tener altos niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, pudiendo enfrentar de manera adecuada la realidad y múltiples problemas que puedan encontrar a lo largo de su vida. El desarrollo de buenas habilidades sociales, entablar relaciones y convivir en armonía con el entorno en el que se ven inmersos.

En los últimos años, la Inteligencia Emocional alcanzó mayor relevancia, sobre todo en el ámbito educativo, ya que, según propone Puertas et al (2020, citado en Belmonte, 2022), la inteligencia emocional actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan. (p.84). Por ello, los autores resaltan la importancia de que los niños asimilen correctamente sus emociones desde los primeros años de vida, logrando gestionarlas y exteriorizarse adecuadamente y a su vez, poder entender, respetar y empatizar con los demás. Belmonte (2022) agrega que el proceder de todo individuo está en estrecha relación con sus emociones y por ello el éxito de las relaciones humanas implica que el rubro de mayor importancia es el emocional.

En relación a lo planeado anteriormente, García y Navarrete (2022) exponen que los estudiantes que carecen de desarrollo de la inteligencia emocional tienden a presentar inconvenientes en el proceso de socialización, comportamiento, convivencia, desarrollo cognitivo y la práctica de valores. (p.1).

Continuando con la importancia de la Inteligencia Emocional, Bertrand (2015) propone que la IE nos ayuda a entender de qué manera podemos influir de un modo adaptativo e inteligente nuestras emociones y cómo interpretar los estados emocionales de los demás. Es por ello que el desarrollo de la inteligencia emocional juega un papel fundamental en la manera de socializar y en las estrategias de adaptación al medio que seguimos. Peña Julca (2021) propone ideas similares al mencionar que las competencias socioemocionales implican la comprensión empática de las emociones de los demás, y el comprender que siente el otro le permite al sujeto relacionarse de manera eficaz.

Molero, Zurita-Ortega, Chacon-Cuberos, Castro-Sanchez, Ramirez-Granizo y Valero (2020), sostienen que la Inteligencia Emocional actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan. (p. 84).

La implementación de educación emocional, promoviendo el desarrollo de la Inteligencia Emocional, implicaría que el niño logre la regulación de sus emociones, su autoconocimiento, para poder entender lo que le pasa, para después entender a los demás. Esto favorece en los niños, la vinculación empática y asertiva con los demás, permitiendo interacciones sociales favorables (Joya, 2019).

### **Regulación Emocional**

Esta habilidad se adquiere en el niño, a partir del desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales. Dichas capacidades se despliegan en mayor medida en educación inicial, el cual conforma un espacio fundamental para el desarrollo de estas habilidades y de capacidades emocionales, contribuyendo al buen desempeño y

desenvolvimiento del niño en las diferentes actividades sociales, académicas y culturales. La importancia de la regulación emocional durante la infancia reside en el sostenimiento de relaciones saludables con el entorno, como así también de un buen rendimiento escolar (Castillo & Iguasña (2025). Existen ciertos indicadores que demuestran la capacidad de regulación en el niño, tales como la capacidad de modificar la aparición, intensidad, duración y forma de la respuesta emocional. Por ello, los autores consideran esta habilidad fundamental para la adaptación y desarrollo de relaciones interpersonales (Coo, Olhaberry y Sieverson, 2021).

La adquisición de habilidades para modular las respuestas emocionales está estrechamente relacionada con la maduración de los sistemas neurofisiológicos y las estructuras biológicas. (Sabatier, Cervantes, Torres, De los Ríos, Sañudo, 2017, p. 78). A su vez, mencionan los autores, influyen ciertas características del contexto en el que se desarrolla el niño, el cual suele promover o dificultar las habilidades que aprende para expresar sus emociones. Agregan que, la maduración del sistema nervioso es lo que posibilita ejercer control sobre el comportamiento cuando las necesidades homeostáticas del organismo sean exigentes.

Los autores señalan que los entornos familiares conflictivos y los entornos comunicativos con altos niveles de violencia, entendidos como los espacios cotidianos donde el niño interactúa socialmente, constituyen obstáculos importantes para el desarrollo de habilidades de regulación emocional (Sabatier et al, 2017). Explican que los niños que viven en estas circunstancias tienen posibilidades limitadas al momento de adquirir habilidades autorregulatorias y presentan dificultades en el reconocimiento, expresión y comprensión de sus propias emociones y de los demás.

En contraste, los investigadores demuestran que las familias con entornos emocionales cálidos refuerzan la expresión adecuada del afecto y constituyen modelos para el desarrollo de habilidades asertivas de afrontamiento emocional. (p.80). Los entornos sociales seguros y el apoyo familiar, garantizan la adaptación emocional a largo plazo.

El aprendizaje de las habilidades regulatorias acontece en un proceso gradual y continuo que comienza desde el nacimiento, en una dependencia total de los cuidadores, hacia la edad adulta, donde los individuos adquieren independencia y responsabilidad en sus propios procesos de gestión emocional. Hasta los 3 años de edad, el proceso de regulación se logra mediante la intervención de terceros tales como padres, cuidadores o docentes. En esta etapa, los niños adquieren la capacidad de lenguaje, herramienta que les permite nombrar estados internos y solicitar ayuda. Asimismo, el niño experimenta nuevas emociones a partir de la interacción con personas significativas y conquistan un aprendizaje de la autorregulación basado en el reconocimiento de las emociones básicas de los demás. A esta edad los niños logran identificar estados emocionales de felicidad, tristeza, miedo e ira en las personas que los rodean, pudiendo responder con empatía y regular su comportamiento en consecuencia (Sabatier et al, 2017).

Los autores describen que a partir de los 4 años de edad, los niños comienzan a comprender nuevas dimensiones de su mundo emocional en tanto logran ser plenamente conscientes de estrategias de afrontamiento en situaciones donde surgen emociones como la tristeza y el miedo, utilizando el juego, el canto o el dibujo como distracción. También disminuyen la utilización de respuestas desreguladas como llorar, gemir o gritar, debido a que comprenden que no mejoran su estado de ánimo.

Mayer & Salovey (1997) describen cuatro dimensiones implicadas en la regulación emocional, siendo la habilidad para valorar y expresar la emociones propias (autovaloración

emocional), la habilidad para la valorar y reconocer las emociones de otros, la habilidad para la autorregulación de las emociones y la habilidad para utilizar las emociones en actividades constructivas y el desempeño personal (Palomino Flores y Almenara, 2019).

Experimentar las emociones es clave para reconocer los cambios en uno mismo y en el entorno que nos rodea, para enfrentar y resolver situaciones problemáticas de manera satisfactoriamente, permitiendo un buen desarrollo y adaptación (Cole, Loughheed, Ram, 2018).

Ruales, Lucero y Gómez (2022, citado en Castillo & Iguasña, 2025) proponen la regulación emocional desde una perspectiva integral, consideran que esta capacidad refuerza habilidades cognitivas, emocionales y sociales, lo que sugiere que la regulación emocional es crucial para el crecimiento en todas estas áreas.

### **Influencia del Vínculo Pedagógico**

El vínculo pedagógico es la relación que se establece entre un educador y un educando en un contexto de enseñanza y aprendizaje (Nuñez, 2023, p.5). La relación entre el docente y los estudiantes, incide en la motivación de éstos, afectando su nivel de compromiso, confianza en sí mismos y en otros, así como su capacidad para involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje. Por ello se considera importante que estas conexiones sean afectivas para el desarrollo integral y el éxito académico de los estudiantes. La importancia de este vínculo recae en que junto al desarrollo socioemocional, son elementos esenciales que se complementan mutuamente en una experiencia educativa saludable. (Nuñez, 2023).

El vínculo pedagógico se enriquece de elementos como: reflexión, diálogo, comprensión, problematización, interés, motivación y pertinencia cultural. Es decir, que la

relación requiere del diálogo, de la participación activa del docente, de la confianza y respeto mutuo y de la involucración del educador y del estudiante en la resolución de problemas y la construcción del conocimiento (Nuñez, 2023).

Los vínculos pedagógicos trascienden la simple transmisión de conocimientos, ya que engloban el tipo de relación que se establece entre el docente y el alumno. Esta característica es determinante para calificar si dichos vínculos son positivos o negativos (Nuñez, 2023, p.5). El autor explica que el docente no debe ser únicamente transmisor de conocimientos sino que debe actuar como facilitador que apoya y orienta el desarrollo autónomo de los estudiantes, creando un entorno donde ellos mismos logren adquirir conocimientos y desarrollar sus capacidades cognitivas de manera independiente. Es decir que el docente no sólo comparte información, sino que también fomenta la capacidad de los estudiantes para explorar, cuestionar y comprender profundamente el mundo que les rodea. (p.7)

En esta misma línea, el Programa de Educación Básica Integrada (ANEP, 2023), desde una perspectiva constructivista y competencial, establece que, el rol del docente es el de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento, así como el desarrollo del espíritu crítico, la sensibilidad, empatía y autonomía en los estudiantes. (p.17). Este enfoque subraya la relevancia de capacitar a los estudiantes, permitiéndoles convertirse en participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, considerando este como un proceso dinámico y en constante evolución a través de metodologías activas (Nuñez, 2023). El paradigma competencial planteado se basa en la idea de que la educación debe preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y aplicar lo que han aprendido de manera efectiva y significativa. (p.8).

Como se mencionó anteriormente, el docente puede influir en el desarrollo socioemocional de un niño al modelar habilidades emocionales saludables. Daniel Goleman

(2010, citado en Nuñez, 2023) sostiene que los docentes cuando muestran empatía, regulación emocional y habilidades de resolución de conflictos, favorecen el aprendizaje de estas habilidades. Esta influencia se debe en parte a que los estudiantes imitan el accionar de los docentes adoptando, dentro del aula, la figura del maestro como un referente a seguir en la forma de hablar, gesticular e incluso vincularse con sus pares.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que el docente sea capaz de observar, reconocer y valorar las emociones de los estudiantes, promueva la participación activa y otorgue un espacio para la expresión de sentimientos (Nuñez, 2023). Por ello la Inteligencia Emocional resulta esencial dentro del aula, para que los niños puedan reconocer y comprender sus propias emociones y las de los demás.

Bisquerra, Perez y Garcia (2015), también mencionan la importancia de que el docente se interese en comprender las percepciones del alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sus estados emocionales ante la situación de aprendizaje que se presente. De esta manera, el docente favorece mejores condiciones de aprendizaje para el alumno. Cuando un docente adopta un enfoque observador y reconoce tanto a sus alumnos como sus estados emocionales, se genera un ambiente propicio que fomenta la amigabilidad, el placer, la confianza y el respeto mutuo (Furman, 2021, citado en Nuñez, 2023). Un clima áulico (relación docente-alumno, tono discursivo, interacciones y normas de comportamiento) es fundamental en el desarrollo educativo, facilitando el aprendizaje, la participación activa y el desarrollo de habilidades.

## **Contexto Educativo y las Emociones**

En la actualidad, el maestro debe atender aspectos que superan lo curricular, tales como atender el área vincular y emocional de los niños ya que debido a sus realidades sociales, culturales y familiares, pueden surgir situaciones principalmente de índole afectiva, que inciden gradualmente en el aprendizaje y relacionamiento con sus pares (Nazario, 2023). El autor menciona que la escuela es el segundo espacio donde los niños tienen la posibilidad de desarrollar y enriquecer su experiencia vincular primaria a través de la convivencia con los demás compañeros y con el docente, por ello, es en el aula, donde se promueve el proceso de enseñanza - aprendizaje, estrechamente relacionado con lo emocional. La escuela desempeña un papel cada vez más importante en la construcción de la personalidad de los educandos, por lo tanto el docente está llamado a ejercer una profesión aún más importante. Desde esta perspectiva, el trabajo docente, sería imposible en un contexto únicamente teórico ya que permanecería alejado o indiferente al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos, motivo por lo que es de gran importancia la formación continua, y el desarrollo de competencias. (p.15)

En niños en edad escolar las emociones forman un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad y aprendizajes durante sus primeros años escolares (Nazario, 2023, p.10). En la actualidad, se estima que la esfera afectiva - emocional tiene gran influencia en los procesos de aprendizaje, algo que ha despertado un gran interés en la comunidad científica. Debido a que el aprendizaje implica una modificación del sistema nervioso, producido por acción de un estímulo habitualmente externo (experiencia) o interno (emocional), las emociones y los conocimientos se encuentran estrechamente relacionados: las emociones influyen en la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones y la actitud para aprender.

Paul Ekman (2003, citado en Nazario, 2023) estudió las emociones a través de las experiencias faciales de individuos de diversas culturas y logró identificar un grupo de siete emociones:

La **ira**: se manifiesta ante situaciones que generan frustración o molestia.

El **asco**, emoción que produce una sensación de repulsión o rechazo ante determinados estímulos desagradables.

El **miedo**, se experimenta frente a una amenaza o peligro inminente.

La **alegría**, surge cuando la persona supera un estado negativo o vivencia un acontecimiento que favorece sus metas.

La **tristeza**, implica un decaimiento del estado anímico.

La **sorpresa**, se manifiesta como una reacción física y cognitiva que surge ante un evento inesperado.

El **desprecio**, similar al odio, implica un sentimiento de superioridad.

Arenas Agudelo y Pantoja Torres (2020), mencionan que los estudios de Ekman proponen que las expresiones faciales que muestran las personas de diversas culturas, son las mismas, por ello, denomina las emociones mencionadas anteriormente como universales. A su vez, sus combinaciones dan lugar a emociones secundarias y a sentimientos más duraderos y complejos.

Goleman (2022), describe las emociones propuestas por Ekman de la siguiente manera:

En la ira, la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo, el ritmo cardíaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para generar una acción vigorosa.

En el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como los de las piernas y así resulta más fácil huir, el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él (creando la sensación de que la sangre se hiela). Al mismo tiempo el cuerpo se congela aunque sea por un instante, tal vez permitiendo que el tiempo determine si esconderse sería una reacción más adecuada. Los circuitos de los centros emocionales del cerebro desencadenan un torrente de hormonas que ponen al organismo en alerta general, haciendo que se prepare para la acción y la atención se fija en la amenaza cercana, lo mejor para evaluar qué respuesta ofrecer.

La felicidad aumenta la actividad en un centro nervioso que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible y disminuye la de aquellos que generan pensamientos inquietantes. El organismo presenta un descanso general, buena predisposición y entusiasmo para cualquier tarea que se presente.

En el amor se activa la pauta parasimpática o también llamada respuesta de relajación, un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación.

En la sorpresa, el levantar las cejas como expresión de sorpresa permite un mayor alcance visual y que llegue más luz a la retina. Esto ofrece más información sobre el acontecimiento inesperado, haciendo que resulte más fácil distinguir con precisión lo que está ocurriendo e idear el mejor plan de acción.

En el disgusto, la expresión es igual en el mundo entero y envía un mensaje idéntico. Como señaló Darwin, un intento primordial de bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o de escupir un alimento perjudicial.

La tristeza tiene una función primordial y es la de ayudar a adaptarse a la pérdida significativa, como la muerte de una persona cercana o una decepción grande.

Produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y los placeres, y a medida que se profundiza y se acerca a la depresión, hace más lento el metabolismo del organismo. (p.25).

Según Bericat (2012, citado en Arenas Agudelo y Pantoja Torres. 2020) la ira surge cuando:

El individuo pierde poder o status, cuando esta pérdida se considera remediable, y cuando el otro es considerado culpable. La ira activa la dimensión del poder en forma de hostilidad o agresividad del yo hacia el otro, a quién se considera responsable de un resultado negativo e injustificado. Existen cuatro formas de ira: frustración (por resultados indeseables), resentimiento (por resultados ajenos), reproche (atribuciones de culpa) e ira (por resultados indeseables y atribución de culpa). (p.30).

Estas emociones son reconocidas, progresivamente, por los niños pequeños, siendo la primera de ellas la alegría, seguida por la tristeza, y luego la sorpresa, el asco, el enfado y el miedo, siendo estas las últimas en perfeccionarse. Es así como durante toda esta etapa que comprende la infancia, el niño y la niña va mejorando el desarrollo emocional (Celdrán, 2017, citado en Arenas Agudelo y Pantoja Torres, 2020, p.31-32).

Según el Centre of Excellence for Early Childhood Development (2012, citado en Arenas Agudelo y Pantoja Torres, 2020), las primeras emociones que manifiestan los niños y niñas son el miedo, la alegría, la ira y sorpresa. (p.32).

Las emociones se desarrollan paulatinamente, pasando de un carácter puramente instintivo y perteneciente a las necesidades de supervivencia, hacia su transformación bajo las determinaciones de la cultura, donde su adquisición se relaciona con el medio social donde el niño se encuentra inserto. Es decir, el desarrollo emocional en la infancia, se encuentra

íntimamente relacionado con las primeras vinculaciones del niño con el mundo que lo rodea, y sus manifestaciones evolucionan a partir de ello (Arenas Agudelo & Pantoja Torres, 2020).

Las emociones simples se manifiestan hacia los 3 años de edad y las emociones sociales entre los 3 y 6 años. La habilidad implicada en el reconocimiento de las emociones, estaría justificada desde los planteamientos que la Teoría de la Mente (ToM), la cual involucra la capacidad humana para establecer una imagen o representación interna que realizamos de los estados mentales de nosotros mismos como de los demás. Debido a eso, se cree que esta capacidad se relaciona con las habilidades sociales, ya que permite el reconocer el comportamiento de terceros y generar así una respuesta afectiva (Arenas Agudelo & Pantoja Torres, 2020).

Las emociones comienzan a surgir alrededor de los 2 o 3 años, en el momento en que los niños comienzan a jugar e interactuar con los demás. Por ello, Sánchez Mariaca (2016) propone que es importante que se encuentren acompañados para que aprendan que:

Está bien sentir alegría y contagiar a los demás, que es normal sentir tristeza y llorar, que a veces hay que enfrentar el temor para destruir nuestros miedos, que el enojo no debe ser motivo para agredir a los demás simplemente para expresar nuestra inconformidad y que detrás del desagrado por la comida o las suciedades hay un mundo de texturas y sabores por conocer. (p.13).

Las emociones infantiles cumplen una función de supervivencia, ya que permiten expresar tempranamente las necesidades que tenemos. (Bisquerra et al, 2015, p.77). Son la base para el desarrollo emocional del niño ya que es durante la primera infancia donde ellos comienzan a formar su personalidad y aprenden a reconocer que:

En los momentos de rabia no se debe agredir, que en los momentos de tristeza es mejor manifestar el llanto de la mejor manera, no con pataletas ni rabietas, que la

alegría es el mejor sentimiento que pueden sentir las personas ya que son manifestaciones de felicidad (Sánchez Mariaca, 2016, p.18).

## **Materiales y Métodos**

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la Universidad Católica de Cuyo, se realizaron en un colegio privado ubicado en la capital de la provincia. El nivel educativo donde se desempeñaron las actividades fue nivel inicial, sala de 4 años.

La instancia de prácticas tuvo una duración de aproximadamente tres meses y medio. En un primer momento, se realizaron observaciones diarias de la jornada completa, con el objetivo de conocer el clima y el funcionamiento áulico, la organización de la institución, el rol del equipo de orientación en nivel inicial, el vínculo pedagógico y entre pares. A partir de allí, se identificaron ciertas conductas que interferían en el clima áulico y la vinculación saludable de los niños con sus pares y docentes, entre ellas la agresividad en la interacción; crisis emocionales; dificultad en el manejo y tolerancia a la frustración.

Las variables fueron el desarrollo de la capacidad de Teoría de la Mente, regulación emocional, empatía, conciencia emocional, Inteligencia Emocional. Una vez definidas, se implementó un taller destinado al trabajo con las emociones.

El objetivo de las actividades fue indagar y conocer de qué manera influía el desarrollo de la Teoría de la Mente en la regulación emocional de los niños de 4 años, y cómo esto impacta en los vínculos entre pares y docentes.

### **Primer Encuentro con la Escuela**

El primer encuentro con la institución educativa tuvo como finalidad dar inicio a las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Se llevó a cabo una breve reunión a fin de realizar la firma de convenios y autorizar el ingreso en la escuela.

Se realizó un encuentro el primer día del mes de septiembre de 2024, con una duración aproximada de 30 minutos. Allí se encontraban presentes el equipo directivo de la institución, la psicóloga del equipo de orientación, los secretarios responsables de las gestiones administrativas y legales.

En primera instancia, el equipo de orientación acompañó, explicando de manera breve la dinámica de las prácticas y los trámites administrativos correspondientes. En la sala de directivos, se realizaron las presentaciones formales ante las autoridades del establecimiento, esclareciendo los objetivos de las prácticas y el rol a desempeñar dentro de la institución. Posteriormente, se realizaron las gestiones administrativas para la realización de las prácticas, mediante la firma de convenios institucionales de la universidad y del colegio, dejando constancia de la autorización, cobertura del seguro legal y registro de datos personales.

### **Reunión con Equipo de Orientación**

El equipo de orientación del colegio se encuentra conformado por tres psicólogos y dos psicopedagogos que intervienen en los diferentes niveles educativos de la institución. El primer contacto se estableció con la psicóloga a cargo de nivel inicial, quien convocó una reunión, al día siguiente del primer acercamiento con la institución, con una duración aproximada de 30 minutos. El propósito del encuentro fue dialogar sobre el objetivo de las prácticas, definir el nivel educativo en el cual se llevarían a cabo y establecer los días y horario de asistencia, así como también las funciones y tareas específicas a desempeñar.

En un primer momento, se realizó la elección del nivel inicial como espacio de práctica profesional. Posteriormente, se asignó a la estudiante la sala en la cual se realizaron las observaciones pertinentes, la cual fue considerada por el equipo como un espacio

representativo, dado que presentaba un clima áulico desafiante, caracterizado por conductas agresivas entre pares, dificultades en la convivencia, crisis emocionales y peleas recurrentes.

Los días y el horario de asistencia fueron coordinados según la disponibilidad del equipo de orientación, para facilitar la supervisión y el acompañamiento del proceso. Así mismo, se delimitaron algunas tareas específicas a desempeñar dentro de la sala y en conjunto con el equipo de orientación. Entre ellas se incluyeron la observación no participante en reuniones con padres, equipos externos y docentes; la observación áulica diaria; participación en actividades grupales y eventos coordinados por la institución.

Finalmente, se realizó un recorrido por nivel inicial para conocer las dinámica y organización de las diferentes salas, las docentes y los espacios asignados para cada actividad escolar.

### **Observación**

La etapa de observación, tuvo como finalidad conocer la dinámica y clima áulico; la vinculación e interacción de los niños con sus pares y docente; las problemáticas socioemocionales más frecuentes dentro del aula y los factores que favorecen o dificultan la convivencia en el grupo.

Este periodo tuvo una duración de aproximadamente dos meses. Durante esta etapa, se registraron todas las actividades desempeñadas por los alumnos, desde el inicio hasta el cierre escolar.

Participaron de esta instancia de observación un grupo de trece niños y niñas, junto a la docente titular de sala y los diferentes docentes de materias especiales, entre ellas inglés, música, expresión corporal y educación física. Se utilizó una modalidad de observación no

participante, registrando la información en notas diarias organizadas en torno a diferentes criterios tales como:

- Características del grupo.
- Vinculaciones entre pares y entre alumnos y docentes.
- Manifestaciones de empatía y cooperación.
- Estrategias utilizadas por los niños para regular sus emociones.
- Manifestaciones emocionales a través del juego simbólico.
- Actividades áulicas destinadas al trabajo de las emociones.
- Factores desencadenantes de la expresión emocional.

Se observaron diferentes momentos, tales como:

1. Inicio: se realiza una apertura grupal, con todas las salas del jardín, donde se recibe a los niños y da inicio a la jornada. Allí se realizan cantos, juegos, conmemoraciones, etc.
2. Ingreso a la sala y organización del día: la docente plasma las actividades que se van a realizar a lo largo de la jornada y se refuerza la rutina diaria a través de imágenes.
3. Actividades diarias dentro de la sala: los alumnos destinan parte del día a dibujar, pintar, escuchar cuentos, crear un espacio de juego, crear con elementos propuestos por la docente.
4. Merienda: durante este periodo, los alumnos refuerzan normas sociales y aprenden límites, incorporándose a la rutina diaria a partir de la realización de una serie de pasos y requisitos, antes, durante y después de la merienda.
5. Espacio de recreación: durante el recreo, los alumnos juegan en un patio acondicionado acorde a su edad, el cual solo es utilizado por nivel inicial. Allí suelen compartir con niños de otras salas, dando lugar a diversos juegos simbólicos.

6. Horas especiales: dentro de la jornada diaria, se destina un módulo (40 minutos) a las diferentes materias especiales, dependiendo el día asignado. Se logró observar y registrar el desarrollo de materias como educación física, inglés, expresión corporal y música.

### **Entrevista a Docentes**

Luego de una detallada observación áulica diaria, durante dos meses, y la identificación de problemáticas socio-emocionales frecuentes, se decidió interrogar a un grupo de docentes de nivel inicial, de sala de 4 años.

Para realizar las entrevistas, se coordinó previamente con el equipo de orientación, quienes aprobaron el protocolo. En primer lugar, se generó un espacio pertinente para el diálogo y la apertura, realizando la entrevista semidirigida en el momento en que las docentes no estuvieran a cargo de su aula a fin de evitar interrupciones. La duración aproximada de cada entrevista fue de 20 a 30 minutos, por docente.

El objetivo principal de las entrevistas fue conocer, desde la perspectiva de las docentes, el desarrollo emocional esperable en niños de 4 años de edad y sus habilidades de gestión emocional. Además, indagar sobre el impacto de la Teoría de la Mente en la vinculación de los alumnos con sus pares y docentes. Así también se indagó sobre las estrategias utilizadas por las docentes dentro del aula para trabajar las dinámicas emocionales del grupo.

### **Actividades**

La propuesta de intervención consistió en la realización de un taller para trabajar, a través de juegos, el reconocimiento y expresión de emociones básicas en niños de 4-5 años, y

con ello conocer el grado de conciencia emocional de cada alumno. A su vez, se buscó promover comportamientos asertivos a partir del uso de herramientas de gestión emocional.

Luego de establecer buen rapport con el grupo, se realizaron 4 actividades a lo largo de una semana, con una duración aproximada de 30-40 minutos por encuentro. La docente de grado destinó un espacio durante la jornada para realizar el taller.

### ***Jugamos a Sentir***

La primera actividad desempeñada, buscaba sondear el grado de autoconciencia emocional de cada alumno y conocer la recepción de estos a las actividades propuestas.

Consigna. “Observamos en grupo las siguientes imágenes de situaciones que ocurren dentro del aula, en el patio de juegos y en la casa. Ahora observamos estas imágenes, ¿Conocen a estos personajes?”.

Luego de nombrar cada personaje de la película “Intensamente”, se le propone a los niños lo siguiente: *“Observa nuevamente cada imagen (“situaciones cotidianas”), piensa que emoción te genera y elige el personaje de la película que represente esa emoción, luego pégalo debajo de la imagen”*.

Se utilizaron como referencia a los personajes de la película “Intensamente”, ya que al ser conocidos por los alumnos, facilitaba la actividad y la asociación con el trabajo emocional interno. Cada personaje representaba una de las 5 emociones básicas: “Furia”, “Alegría”, “Tristeza”, “Miedo” y “Desagrado”.

Seguidamente, se realizó un juego de rol playing, con la siguiente consigna: *“Ahora, cada uno va a elegir un personaje al azar y deberá actuar como él para que los compañeros adivinen de qué emoción/personaje se trata”*. De esta manera se trabajó la identificación y expresión corporal de cada emoción.

Como cierre de la actividad, se les entregó a los alumnos un dibujo de la película “Intensamente”, donde aparecen los diferentes personajes trabajados.

### ***Dibujando mis Emociones***

La segunda actividad tuvo lugar al siguiente día, con el objetivo de trabajar la identificación de las emociones básicas que se enseñan a gestionar en nivel inicial, sobre todo en sala de 4, las cuales son: alegría, tristeza, miedo y enojo. Luego de ello, poder registrar qué situaciones ocasionan esas emociones y cómo responder asertivamente a ello.

A cada alumno se le entregó una hoja A4, dividida en cuatro secciones donde en cada una de ellas debían realizar un dibujo respondiendo a las emociones solicitadas:

Sección 1: “Me siento feliz cuando...”

Sección 2: “Me siento triste cuando...”

Sección 3: “Me siento asustado cuando...”

Sección 4: “Me siento enojado cuando...”

Dado que el grupo aún no posee competencias de lectoescritura consolidadas, se implementó una estrategia visual mediante el trabajo simultáneo en el pizarrón. Se dibujó una hoja dividida en cuatro cuadrantes, replicando el formato que tenían los niños en sus mesas. En el pizarrón se colocaron los personajes de la película “Intensamente”, previamente trabajados (*Alegría, Tristeza, Temor, Furia*) con el fin de facilitar la identificación visual de las emociones y orientar su representación gráfica en cada cuadrante.

Consigna. “Ahora vamos a dibujar dentro de cada cuadrado. En el cuadrado número 1 debemos dibujar una situación que nos haga sentir felices, en el número 2 algo que nos pone tristes, en el 3 una situación que nos haga sentir miedo y en el cuadro número 4 algo que nos haga sentir enojados”.

Posteriormente, se realizó una exposición grupal, donde cada alumno relató las diferentes situaciones y el por qué de esa sensación. Luego se dialogó con el grupo sobre la importancia de conocer y expresar las emociones, y algunas herramientas que se pueden utilizar para gestionarlas.

### ***Descubriendo mis Emociones***

Para realizar esta actividad, se utilizó material audiovisual relacionado con los encuentros anteriores. Se trabajó con tres fragmentos de la película “Intensamente”:

1. “Conoce a tus emociones”: el video presenta cada emoción Riley, la protagonista, y explica por qué, cuando y como se manifiesta cada una.
2. El segundo fragmento muestra cómo van apareciendo progresivamente los distintos personajes (emociones) en la vida de la protagonista desde que nace, correlacionándose con las distintas actitudes y respuestas que ella da.
3. “La mudanza”: El tercer fragmento relata la situación de mudanza que vivencia la protagonista y las diferentes emociones que van surgiendo con ello, sobre todo la tristeza por lo que muestra una alternativa para gestionarla.

Reforzar el reconocimiento de las emociones básicas y fomentar la empatía a través de la observación del material audiovisual ilustrativo.

Consigna. “En grupo, observemos los siguientes videos”. Luego de su observación, se les pregunta a los alumnos:

*“¿Cuáles son las emociones de “Riley”?”*

*¿En qué momento aparece cada una?*

*¿Por qué creen que aparece cada una?*

*¿Qué observan en la niña cuando aparecen?*

### ***El Monstruo de las Emociones***

A modo de cierre, se realizó una actividad con el objetivo de promover la creatividad e introspección del mundo emocional subjetivo de cada niño, a través de la creación artística de un “monstruo”. Esta actividad se basó en un cuento llamado “El monstruo de colores” (Anna Llenas, 2012), utilizado por las docentes como herramienta de trabajo emocional en las salas de 4.

Consigna. Inicialmente se les preguntó a los alumnos “¿Recuerdan el cuento leído por la seño llamado “El monstruo de colores”? ¿Ahora vamos a crear nuestro propio monstruo!”. A partir de allí, se puso a disposición de los niños, materiales de diferentes colores y texturas para propiciar la expresión del mundo interno emocional.

Se les propuso a los alumnos: *“Con estos materiales, vamos a crear un monstruo que exprese todas las emociones que sentimos día a día, como los personajes de la película “Intensamente”. Pueden usar todos los elementos que quieran y mezclarlos entre sí”*.

La actividad tuvo como objetivo la familiarización de las diferentes emociones que atraviesan a cada alumno. Finalmente se trabajó una reflexión para el cierre de la tarea donde se comentó con los niños la importancia de las emociones, su función y manifestación corporal.

### **Materiales**

- Fotocopias a color
- Stickers de los personajes de la película “Intensamente”
- Dibujos para pintar
- Hojas blancas tamaño A4
- Marcadores

- Crayones
- Parlante
- Computadora
- Esponjas
- Papel glasé de colores
- Lanas de colores y retazos de telas
- Fideos de diferentes formas
- Flores, palitos, hojas de árboles
- Marcadores, pinturas, crayones

## Resultados

### Entrevistas

Luego de una primera observación y acercamiento a las docentes, se decidió realizar entrevistas semidirigidas, con el propósito de conocer, desde su perspectiva, el desarrollo emocional esperable en niños de 4 años de edad. Asimismo, se buscó indagar las conflictivas comunes en la sala y la influencia en los vínculos entre pares y con los docentes. El objetivo principal consistió en comprender cómo influye la variable *teoría de la mente* en la vinculación y gestión emocional de los alumnos.

El protocolo de preguntas fue presentado al equipo de orientación y aprobado por el mismo. A partir de allí, se les comentó a cada docente la finalidad de la entrevista y los objetivos de las prácticas. Cada docente eligió el momento adecuado para responder las preguntas, aprovechando los espacios en que la sala tenía clases especiales. Las preguntas realizadas y sus correspondientes respuestas fueron las siguientes:

#### **1. ¿Cómo podría definir con sus palabras el concepto de “*inteligencia emocional*”?**

Ante esta pregunta, las docentes manifestaron cierta sorpresa mediante un gesto amplio en su boca y cejas. Indicaron que conocen el concepto aunque no lo aplican cotidianamente. Solicitaron unos segundos para pensar y formular una respuesta propia. En líneas generales, definieron la inteligencia emocional como “*la capacidad del niño para reconocer las emociones en el momento en que las está sintiendo y poder manejarlas, controlar la erupción de esas emociones, en situaciones que lo requieren*”. Otro grupo la describió como “*la capacidad que tiene una persona para identificar la emoción, ponerla en palabras y poder internalizarla*”, destacando que lograr una internalización, permite reconocer la emoción en el momento y no posteriormente.

**2. De acuerdo a sus estudios y experiencia laboral ¿Qué aspectos y conductas considera que son esperables durante el desarrollo socioemocional de niños de 4 años?**

Las docentes manifestaron mayor comodidad y confianza al responder. Esto se observó en sus relatos, a los cuales agregaron sonrisas. Además, sus posturas demostraban soltura, ya que se reclinaban hacia atrás en sus asientos, algunas de ellas descruzaban sus brazos, lograban realizar contacto visual al hablar. Las docentes coincidieron en que a esta edad, lo esperable es que el niño *“logre identificar y reconocer mínimamente cómo se siente”*. Indicaron que las emociones básicas trabajadas en sala de 4 son *“la alegría o felicidad, la tristeza, el enojo y la sorpresa”* y por ello, refieren que es importante que el niño logre recapacitar sobre emociones como *“enojo, llanto, tristeza”* y pueda controlarlas”. También señalan que es esperable que *“logren tolerar la frustración y reconocer emociones propias y ajenas”*, aunque, según comentan, aún no logran ponerse en el lugar del otro.

Por otra parte, otro grupo destacó que lo esperable es que ingresen al jardín *“emocionalmente dependientes”* ya que, según comentan, los niños *“vienen de un egocentrismo e inmadurez emocional, por eso se busca que logren independencia, autonomía, empatía y respeto hacia el otro, sobre todo hacia la diversidad (pedagógica y social) y niños neurodivergentes”*. Agregan que *“los niños son capaces de reconocer emociones y hacerle saber a los demás lo que sienten a nivel integral, pero no todos son capaces de ello a esta edad”*.

**3. Dentro del aula ¿Cuáles son las situaciones conflictivas más frecuentes a causa de una inadecuada gestión emocional en los niños?**

Todas coincidieron en que los conflictos más frecuentes son *“los berrinches, los enojos y las peleas”*, expresan con sonrisas agotadas, debido a que a esta edad *“les cuesta compartir los*

*juguetes o las meriendas*". También comentan "observamos muchos *llantos, caprichos y frustración cuando el otro no cumple con lo que el niño desea y también frente a la no aceptación de la opinión del otro*". Al preguntarles si esto podría relacionarse con un escaso desarrollo de la teoría de la mente, las docentes manifestaron desconocer el concepto, por lo cual no pudieron establecer una relación directa entre la ToM y las conflictivas emocionales en la sala.

#### **4. ¿Qué herramientas o recursos utiliza en la sala para trabajar el reconocimiento y gestión de las emociones?**

Entre los recursos mencionados se encuentran los juegos de "caritas", que según comentan son "imágenes que representan las diferentes emociones (*"carita triste", "carita feliz"*) para que los alumnos manifiesten como se sienten en el momento, también usamos el "semaforo de colores" que representa diferentes situaciones de acuerdo a como se portaron, el verde se usa para indicarles que se portaron bien, el rojo indica que se portaron mal y el amarillo que hubo un problema pero no fue grave". Otra docente añadió la utilización de un cuento llamado "El monstruo de colores" y refirió: "este cuento trabaja las emociones, lo utilizo con ellos para indagar en el concepto "emociones", dónde las sienten, por qué piensan eso e indagar qué situaciones las originan, Además, lograr que puedan nombrarlas e identificar cómo se sienten en el momento y por qué". También destacaron la importancia de permitirle al alumno un espacio de diálogo y expresión emocional, ya que cuando los niños se encuentran con "alguna emoción pendiente o no resuelta", resulta difícil que logren trabajar las actividades diarias.

Algunas docentes mencionaron influencias de enfoques pedagógicos como el método Waldorf y de autores como Feuerstein, resaltando el rol del docente como mediador en el desarrollo de competencias socioemocionales. Refieren: "es fundamental ver al niño como un

*ser integral, no solo en lo pedagógico, y es ahí donde entran las emociones. Estas son un eje transversal en el aprendizaje, como propone el método de educación “Waldorf”, ya que es importante que se les enseñe a los niños a ser seres humanos íntegros y autónomos, desarrollando todas sus dimensiones a través de actividades que fomenten la imaginación, la creatividad, y respeten la etapa evolutiva en donde se encuentran”. También comentan que “los niños pueden desarrollar sus cerebros y modificar sus aprendizajes durante toda la vida con la ayuda de un mediador; y en este contexto somos fundamentales los docentes, para guiar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias socioemocionales.*

**5. ¿En qué situaciones dentro del aula observa manifestaciones de empatía por parte de los niños con sus pares?**

Las docentes coinciden en que los niños de las diferentes salas, manifiestan conductas empáticas, sobre todo hacia niños que presentan diagnósticos: *“mis alumnos incluyen mucho en los juegos a los niños que presentan dificultades en el lenguaje o a la nena que tiene hipoacusia”*. Otra docente refiere: *“En mi sala no suelen ser muy empáticos entre sí, pero a veces observo que ayudan a los niños que tienen dificultades o discapacidades porque saben que son diferentes, y por eso yo trato de charlar con ellos para que entiendan que cada uno tiene diferentes tiempos y formas al jugar y aprender”*. Otras docentes señalan que es importante guiar adecuadamente las conductas empáticas para evitar que genere dependencia. Agregan que *“el niño, por naturaleza, es empático y naturaliza más la empatía que los adultos”*.

**6. ¿De qué manera considera que influye la familia en las conductas del niño en el aula?**

Coinciden en afirmar que la influencia familiar es *“del 100%”*. Mencionaron que las emociones y comportamientos observados en el aula reflejan el clima familiar: *“Nos damos*

*cuenta si, por ejemplo, la familia del niño está enojada por alguna situación con la maestra, porque el alumno viene al jardín y se comporta agrediendo a la docente, siendo su rival. En cambio, el niño que viene contenido desde casa, logra mostrar afecto real en la sala".* Asimismo, agregan que la influencia de la familia se observa en *"la expresión de respeto que tienen los niños, la forma de dirigirse hacia sus pares y docentes y la forma en que acatan normas de convivencia"*. Expresan la importancia del acompañamiento y la comunicación entre docentes y padres.

Frente a las diferentes respuestas, se agregó una pregunta, con el objetivo de indagar sobre el trabajo interdisciplinario dentro del contexto institucional:

**7. ¿De qué manera interviene el equipo de orientación frente a estas situaciones emocionales anteriormente mencionadas?**

Las docentes refirieron una participación escasa por parte del equipo, en especial de la psicóloga. Comentaron que las intervenciones suelen limitarse a reuniones o recomendaciones generales, sin acompañamiento sostenido: *"El equipo interviene organizando reuniones, citando a los padres y a nosotras las docentes, para dialogar todos juntos e intercambiar información que tiene cada uno sobre ese alumno en los diferentes contextos"*. Otra docente agrega: *"A veces la psicóloga viene un rato a la sala y observa a los niños. No suele hablar mucho con ellos, conmigo si, por ejemplo, los otros días solicite que venga por un niño en particular y me dio una lista de cosas para hacer con él en casos donde no obtenga respuesta del niño como por ejemplo "mirar al alumno a los ojos al momento de explicarle la consigna o solicitarle que realice alguna actividad; impartir consignas breves y concisas, y otras cosas más"*, refirió la docente, expresando que no cree que sirva de ayuda. La docente agrega: *"Bueno y como esas varias cosas más, pero la verdad no creo que sirva de ayuda"*. Asimismo, señalaron que algunas familias reaccionan con enojo ante las

sugerencias de derivaciones externas o cuando se les comenta sobre la mala conducta del niño.

### **Etapa de Observación**

Las observaciones se llevaron a cabo a lo largo de todas las jornadas, en un espacio que permitió contemplar de manera panorámica la sala y las interacciones entre los alumnos, procurando no interferir en la dinámica habitual. Paralelamente, se mantuvo comunicación constante y directa con la docente a cargo, quien aportó información relevante y brindó explicaciones que facilitaron la comprensión de los acontecimientos ocurridos dentro del aula.

Con el transcurso del tiempo, las observaciones adquirieron un carácter más participante y detallado, dado que el vínculo establecido con los alumnos favorece un clima de confianza y espontaneidad. Durante este periodo se registraron tanto las actividades institucionales que conforman la rutina escolar, así como las dinámicas vinculares entre los niños con sus pares y con las docentes.

### ***Inicio de la Jornada***

Al ingresar en la institución, las distintas salas se reúnen para dar comienzo a la jornada mediante cantos y bailes, utilizando el cuerpo como instrumento de comunicación y expresión emocional. Durante las observaciones, se advirtió que algunos alumnos ingresaban con expresiones de tristeza o desánimo, mostrando cierta inhibición al separarse de sus familias. Sin embargo, la participación en las actividades iniciales generaba un cambio progresivo en su disposición emocional. Por ejemplo, se observó a un niño que ingresó llorando a la institución porque no deseaba separarse de su padre. La docente lo recibió con amabilidad, le indicó que colgara su morral en el perchero, mientras lo invitaba a integrarse al

canto grupal. Lo tomo suavemente de las manos, imitando los movimientos del baile. Gradualmente el niño fue relajando su expresión emocional y su ceño fruncido se convertía en una sonrisa tímida. Minutos después, se encontraba completamente integrado y participando de las consignas junto a sus compañeros.

En términos generales, los alumnos demostraban predisposición y alegría durante este momento del día. Las niñas conformaban rondas donde bailaban, saltaban y reían juntas, tomadas de las manos. Por otra parte, algunos niños, optaban por bailar de manera independiente. Se pudo observar que un grupo de niñas invita a un compañero a unirse a su ronda; sin embargo, él se negó y decidió continuar bailando solo, imitando pasos de un juego que él denomina como “el baile del Fortnite”.

Por otra parte, se observó que un grupo de niños parecía no mostrar interés en las propuestas de las docentes ni en las actividades compartidas por el resto del grupo, por lo que mantenían juegos paralelos: un niño se trepa en una pila de colchonetas de donde tomaba diferentes elementos utilizados en las clases de Educación Física (conos de colores, pelotas, aros “Ula Ula”), observandolos y recorriendo sus manos por los objetos para sentir sus texturas. Otra niña se encontraba deambulando por el espacio, simulando escapar de la docente, quien le marcaba cual era el lugar que debía ocupar en la formación y la reubicaba constantemente. La niña respondía con expresión pícaro, sonriendo y manteniendo una mirada cómplice con el resto de docentes a quienes acudía en busca de protección, abrazándose y sentándose junto a ellas. La docente refiere que este grupo de niños manifiestan dificultades conductuales, relacionadas con la atención, la autorregulación y la aceptación de límites. Estas actitudes se repitieron durante todo el tiempo que se estuvo en el jardín.

### ***Ingreso a la Sala y Organización del Día***

El ingreso al jardín se desarrollaba de manera organizada y ritualizada. Los niños llegaban acompañados por sus cuidadores hasta el patio, donde eran recibidos por las docentes de las distintas salas. Posteriormente, formaban una fila y se dirigían hacia el edificio de nivel inicial, ingresando finalmente a su respectiva sala.

Al llegar al aula, los niños seguían la rutina del jardín: colocaban sus pertenencias en el perchero y se dirigían al salón principal donde se reúnen todas las salas para comenzar la jornada. Una vez allí, formados en filas, la docente a cargo iniciaba la actividad preguntando al grupo “¿Cómo están hoy?”. Luego procedían a cantar entre todos diversas canciones, entre ellas “Hola jardín”, canción característica del inicio de todas las jornadas.

Respecto al sector donde se ubica el perchero, resultó ser un espacio que generaba conflictos, dado que los ganchos no se encontraban identificados con el nombre de cada alumno y como consecuencia, los niños se empujaban o peleaban al momento de elegir donde colocar sus objetos personales. En una ocasión, un niño intentó colocar su morral en un gancho ocupado con la mochila de su compañera por lo que ella reaccionó molesta y expresó: “*Ahí está mi mochila, no puedes poner la tuya*”. Otra conflictiva que se pudo observar, surgía al momento de buscar sus elementos de higiene (toalla y jabón) o la merienda, ya que el espacio era pequeño y los niños no lograban respetar los turnos: un niño procede a dejar su morral luego de la merienda mientras otros lo hacían al mismo tiempo, lo que provocó un empujón accidental y la caída del niño. Este golpeó su cabeza contra el suelo y comenzó a llorar, expresando dolor mientras tocaba la zona afectada.

Dentro de la sala, los alumnos se distribuían aleatoriamente en mesas redondas, de cuatro o cinco integrantes cada una. La docente repasaba en conjunto con el grupo, la rutina escolar diaria, mediante el uso de apoyos visuales, señalando en las imágenes los diferentes

momentos: “inicio de la jornada junto a todas las salas; actividad lúdicas (lectura, pintura, dibujo, juegos, manualidades); momento de higiene (lavarse las manos); merienda; recreo el cual denominan “patio”; regreso al hogar”. Según explicó la docente, el propósito de utilizar esta estrategia consiste en reforzar límites, promover la autonomía y la organización de las conductas.

Seguidamente, la docente realizaba con los niños una actividad de alfabetización inicial relacionada a la escritura de la fecha del día. Ella planteaba la pregunta: “¿*Qué día creen que es hoy?*” y escribía en el pizarrón tres posibles opciones, dictadas por los alumnos. Luego, mediante asociación de letras y sonidos, lograban identificar entre las tres posibles opciones, la correcta. Los niños se manifestaban muy entusiasmados y participativos durante esta actividad: sus voces se superponían al hablar; un niño se acercaba al pizarrón y señalaba las letras sin esperar su turno, afirmando saber la respuesta correcta. Expresaban: “*Yo quiero responder seño*”, “*Yo se que letra es esa*”. Ante respuestas erróneas como “*Hoy es sábado*”, “*Hoy es domingo*”, un niño intervino corrigiendo sin manifestar burla hacia sus compañeros, por el contrario, se evidencia intención de esclarecer la duda de ellos, debido a lo cual responde: “*Los sábados y domingos no venimos a la escuela, son para descansar dice la seño*”.

### ***Actividades Áulicas***

Se pudo presenciar diferentes actividades que promovían la dimensión emocional de los alumnos a partir de la lectura de cuentos, el dibujo, la pintura y el juego. En materias especiales como *expresión corporal* se trabajó la emocionalidad a través de una marioneta llamada “Juanita” la cual generaba entusiasmo y emoción en los alumnos: se lanzaban sobre la docente quien poseía los personajes en sus manos; dos niñas se abrazaban y saltaban expresando “¡Si!”, un niño bailaba emocionado mientras miraba a Juanita. Este personaje

interactuaba con los chicos a través de escenas que posteriormente eran retomadas por la docente con preguntas que estimulaban la identificación y gestión de emociones, así como la empatía. Por ejemplo, una de las situaciones observadas describía como el amigo de Juanita, Tomas, le quitaba su chocolate y lo comía en frente de ella. Luego, la docente preguntó al grupo: *¿Cómo creen que se siente Juanita?, ¿Cómo podríamos ayudarla?*”. Los alumnos responden demostrando empatía hacia el personaje: *“Juanita está enojada con Tomas”*, expresó uno de los niños; *“Ella está triste porque su amigo no le convidó chocolate”*, comentó otro niño; mientras que una tercera alumna agregó: *“Le podríamos comprar otro chocolate”*.

Otra de las actividades observadas en la asignatura, incluye la utilización de un espejo, en el que los niños debían representar expresiones faciales. La propuesta fomenta la conciencia emocional y la relación entre emoción y corporalidad. La consigna consistía en que los niños, formando una fila, se acercaran al espejo para representar lo que la docente establecía: *“Hagan su cara más feliz”*, refiere, y de manera ordenada pasaron al espejo. En la primera ronda se observan grandes sonrisas en sus rostros, acompañadas de gestos amplios: una niña coloca sus manos debajo de su mandíbula simulando sostenerla, un niño levanta los brazos formando una “V”, un tercer niño manifiesta una sonrisa tensa sin movimientos corporales. En la siguiente ronda la docente les pide: *“Ahora hagamos una carita triste”*. Algunos niños procedieron a realizar gestos de “puchero” con la boca hacia abajo y otro grupo realizó diferentes ruidos simulando un llanto. Asimismo, algunos agregaron posturas encorvadas y un caminar lento, mientras realizaban la expresión facial, por lo que un niño menciona *“Se parece a Tristeza”*, haciendo referencia al personaje de la película *“Intensamente”*. Durante la tercera ronda se les preguntó: *“¿Cómo sería una cara de alguien que está enojado?”*. Un niño manifestó el enojo a través de un grito y un gesto amplio de

brazos, otras expresiones denotaban ceños fruncidos, puños y dientes apretados, generando un aspecto de tensión en sus cuerpos. Finalmente, le propuso al grupo realizar “la cara más loca”, entre todos, frente al espejo. Surgió un espacio de creatividad y espontaneidad manifestado en caras raras: algunos sacaban la lengua o realizaban formas con ella, otros realizaban giros con sus ojos, también acompañaban los gestos con ruidos extraños, las niñas utilizaban su pelo para realizar formas y acompañar sus caras. Las expresiones resultaban graciosas para el grupo: dos niños se miran y lanzan una carcajada mientras contemplan a un tercer alumno frente al espejo, otra niña se ríe vergonzosamente mientras todos la miran hacer su expresión.

Durante las entrevistas, las docentes de sala de 4 refieren que, al inicio del ciclo lectivo, implementaron la lectura del cuento “Monstruo de colores”, a través del cual enseñaban a los niños a identificar y gestionar sus emociones asociándolas a colores: alegría-amarillo; tristeza-azul; rabia-rojo; miedo-negro; calma-verde; amor-rosa. La docente de sala verde refirió: “Es muy importante que comiencen a reconocer sus emociones a esta edad, y este cuento lo representa de una manera muy bonita”.

Otra estrategia utilizada por la docente de la sala, era el espacio de diálogo grupal. Cuando ocurría alguna situación como la negativa a querer compartir juguetes, la exclusión de algún compañero en el juego, agresiones entre alumnos. Frente a ello, la docente expone la situación en el grupo: “Al compañero le rompieron su muñeco de plastilina, ¿Qué piensan de eso?, ¿Piensan que está bien o mal?, ¿Cómo podemos ayudarlo?”. De esta manera expone la situación ante todos con el objetivo de concientizar sobre la problemática y los sentimientos que la situación generó en los alumnos involucrados. Los niños escuchan atentamente, un grupo permanece en silencio mientras que otros niños responden en voz alta, intentando

posicionarse en defensa de algún compañero: “Si se lo rompió seño, yo lo vi”, “Él le pegó cuando le rompió el *among us*”

Finalmente, se pudo observar una estrategia, utilizada al inicio de la jornada, cuando los niños ingresan en su sala para comenzar las actividades. Al llegar, la docente siempre les preguntaba “¿cómo se sienten hoy?” y acto seguido señalaba las imágenes pegadas junto al pizarrón donde se observaban diferentes caritas que representan una emoción. Los alumnos lograban responder a la consigna a través de expresiones como “*hoy me siento enojado porque yo quería seguir durmiendo pero mi mama me hizo venir al jardín*”; “*hoy estoy feliz porque me compraron un peluche nuevo*”. En su mayoría, lograron identificar la causa que desencadenó esa emoción.

### ***Merienda***

Durante este momento, los niños seguían una rutina: buscar los elementos de higiene (toalla y jabón) del morral; hacer una fila en el lavatorio y esperar su turno para lavar sus manos; colocar en la mesa el mantel y la merienda; entre todos cantar una canción (“Los enanitos”) y finalmente comenzar a comer. Este momento resultaba conflictivo para algunos niños cuando se trataba de compartir. Esto se observó reiteradas veces, en situaciones como por ejemplo: una niña, quien tiraba su merienda a la basura, le pedía a sus compañeros que le invitaran de sus alimentos. Estos pedidos eran realizados a través de balbuceos ya que ella aún no adquiría lenguaje, pero su reiteración fue recibida con malestar por los niños, refiriéndose a la docente: “*Seño, otra vez quiere de mi comida*”, “*Me quito mis galletas*”. Algunos reaccionan con gran frustración y llanto, al ver que sus alimentos son comidos por la niña. Otro grupo reacciona escondiendo su merienda o quitándosela a la niña de sus manos, la cual respondía “*Mio, mio*”, acudiendo inmediatamente a la docente en busca de ayuda,

mientras señalaba al compañero, dueño de la merienda, llorando y dando a entender que eso le pertenece a ella.

Por otra parte, también se observaron momentos en los cuales destacaban actitudes cooperadoras y solidarias entre los niños, cuando recibían un trato cordial de parte del otro. Esto se observó en una situación entre dos niñas que se encontraban merendando y una le comenta a otra *“Me encantan las frutillas”*, por lo cual la segunda niña le responde *“Te doy una ¿Querés?”*. Al parecer, la dificultad surgía en torno a compartir con niños que presentaban agresividad constante en su actuar: una niña le comenta a un niño: *“A vos si te convido pero que ella no vea porque no le quiero dar porque siempre nos pega”*.

### ***Espacio de Recreación***

El patio de la institución cuenta con diversos juegos tales como toboganes, casitas e instalaciones que incluyen rampas, escaladores y puentes de madera. Si bien este sector no presenta espacios verdes, es un lugar amplio e iluminado, con gran variedad de colores. Sobre la pared del pasillo se encuentran pizarras donde los niños pueden dibujar con tizas que les brinda la docente.

Entre los juegos que realizan los niños, se destaca el juego simbólico de la “familia”, en el cual utilizan elementos como la casita de madera y la cocina con estantes y hornallas para recrear escenas cotidianas. Durante reiteradas ocasiones, se observa a una niña que asume el rol de “mamá” de varios niños y organiza la dinámica del grupo expresado mediante verbalizaciones como: *“Hijo, a comer”* o *“Vamos hija, tenes que ir a la escuela”*. Durante el juego, incluso simulaba alimentar a sus compañeros sosteniendo una mamadera. En otra instancia, se observó a una niña dentro de la sala reproduciendo nuevamente el rol materno, esta vez representando un embarazo al colocar un muñeco bajo su remera de gimnasia. La niña agregó en la escena una postura corporal encorvada y llevaba su mano hacia la espalda,

como si sostuviera el peso de su vientre. El nivel de detalle y realismo de la representación llamó la atención de la docente, quien manifestó una cara de asombro entre risas, interpretando que la niña probablemente imitaba una figura familiar o algún personaje de un programa.

En este espacio, también se observaron juegos de persecución, donde un alumno interpreta a un monstruo, mientras un grupo de niños corren detrás de él para evitar ser atrapados. Los niños expresaron adrenalina y cierto temor mediante gritos fuertes; veloces corridas para intentar escapar acompañadas de risas cómplices mientras y suspiros aliviados cuando lograban librarse del monstruo. De esta manera, el niño podía integrarse al grupo e interactuar con sus pares a través de una actividad que para él era de interés, ya que en el resto de actividades el permanecía ensimismado, debajo de las mesas o manteniendo un juego paralelo.

Los alumnos también utilizaban las rampas y toboganes, subiendo por los diferentes lugares una y otra vez, sin una finalidad aparente, donde solo manifestaban risas y frases como *“es mi turno”*, *“me toca a mi”*. Las dificultades en este juego surgían en situaciones donde el juego se tornaba brusco y agresivo, debido a que las instalaciones resultaban peligrosas por su altura y su construcción. Un ejemplo se pudo observar cuando un niño subió rápidamente por la escaladora, empujando a dos niños que se encontraban en el puente a punto de cruzar, generando en ellos enojo y malestar, expresado *“señ nos está empujando”*, *“bajate, no podes jugar acá”*. En otra situación, una niña se deslizaba por el tobogán sin esperar su turno ni registrar que su compañero se encontraba adelante, por lo cual se deslizaron juntos y el niño cayó primero al suelo, generando llantos desconsolados. Algunas niñas que se encontraban cerca lo ayudaron a levantarse y lo llevaron con la docente, explicándole *“ella lo empujó, ella tiene la culpa”*. Una niña jugaba de manera peligrosa en el

puente y simulaba trepar por la baranda mientras miraba a la docente. Ella expresa desde lejos: *“Así no se juega en el puente porque es peligroso y te puedes lastimar, si continúas jugando de esa manera vas a tener que bajar”*. La niña se mostraba desafiante respondiendo *“No!”*, entre risas pícaras y balanceos, continuando con su juego.

### ***Curriculas Especiales***

Durante las clases de educación física, se observó cierta segregación del grupo en algunos juegos como “El monstruo”. El mismo consistía en elegir dos o tres alumnos, los cuales representarían a los monstruos y perseguirían al resto del grupo, capturandolos en la “jaula”, compuesta de varias colchonetas donde los niños se sentaban a esperar su turno para volver a jugar. Durante este juego, se observó que se repetían ciertas conductas por parte de algunos niños como la negativa a capturar ciertos compañeros que jugaban y se relacionaban desde la agresividad. Por ejemplo, un niño no quería pillar a una niña que cuando era capturada reaccionaba con golpes y gritos para intentar escapar, sin tener en cuenta que solo era un juego; así mismo, repetían esas conductas con niños que no respetaban las reglas del juego: una niña ignora a un niño que cuando fue capturado se escapaba de la “jaula” y hacía trampa para volver a jugar.

### **Manifestaciones Emocionales**

Los alumnos de la sala presentan, en su mayoría, un lenguaje claro y consolidado, lo cual se observa en la manera en que comunican sus necesidades con sus pares y docentes: *“¿Puedo ir al baño?”*, *¿Me prestas el auto?*, *“Seño tengo hambre”*, *“Seño me empujaron y me raspe el brazo”*. El uso del lenguaje, también se observa en la resolución de conflictos que empleaban los niños. Un grupo de niños lograban solucionar problemas mediante el diálogo y la negociación, un ejemplo observado incluye una situación de juego en donde dos

dos grupos de niños requerían el mismo objeto: una manta. El juego implicaba formar familias y cuidar de los hijos, un grupo los representaba con niños y otro con muñecos. La disputa surgió al intentar compartir la manta ya que ambos la requerían al mismo tiempo. Una niña, luego de observar el conflicto que eso ocasionaba, decidió por el grupo ceder el objeto y negociar expresando “úsenla ustedes y después nos la prestan a nosotros”, posteriormente dialogó con sus compañeros sobre cómo seguiría el juego: “ahora vamos a hacer las compras”.

Por otra parte, algunos niños presentaban un lenguaje muy desarrollado pero manifestaban dificultades al expresarse frente alguna situación conflictiva como es el caso de una niña que frente a peleas o disputas por objetos, manifestaba llanto apartándose hacia un rincón en una silla y ensimismándose, por lo que la docente recurre a ella interrogando “¿Qué pasó?, ¿Hay algo que te enoja o te molesta?” pero ella se negaba a responder. Luego de varios intentos, lograba exteriorizar entre llantos sus sentimientos: “Es que ella me pegó y me dolió mucho”. Una vez aliviada, retomaba el juego o la actividad pendiente, mientras su llanto y expresiones de tristeza eran reemplazadas por una sonrisa tímida que de a poco se agrandaba mientras tomaba a sus compañeras de la mano para volver a jugar.

Conductas similares se observan en un niño, el cual describe la docente como “muy inteligente”, debido a que participa en todas las actividades, reconoce muchas letras y números e incluso demuestra poseer conocimientos que el resto del grupo aún no: sumas, días de la semana en el orden correspondiente, demuestra gran comprensión lectora cuando la docente lee un cuento y luego interroga. El alumno no suele exteriorizar gran cantidad de emociones: frente a situaciones conflictivas que involucren a terceros o a sí mismo, no suele manifestar enojo, ira o frustración. Tampoco expresa llantos ni tristeza. En momentos de juego con sus pares, demuestra sonrisas leves y hasta algunas carcajadas si se encuentra

jugando con sus pares cercanos. También se pudo observar que, durante un malestar estomacal, el niño se dio a entender a través de gestos pero no se lo comunicó a la docente: con sus brazos se abrazaba el estómago, con aspecto pálido y decaído, se acostaba en su mesa por momentos pero permanencia jugando durante la jornada aunque con menos energía.

Otro ejemplo se pudo observar durante una actividad en la que los niños jugaban con plastilina. Un niño se acerca hacia la figura que había moldeado su compañero y la aplasta con sus manos, acto seguido, corre rápidamente intentando escapar del niño quien enojado comienza a perseguirlo para descargar su enojo mediante un golpe. El niño vuelve a su asiento a moldear nuevamente la figura desarmada y el primer alumno vuelve a repetir su conducta (tritura la plastilina y corre esperando ser atrapado por el niño). El niño, muy enojado y frustrado comienza a llorar y acusa a su compañero con la docente, sin mirarlo a los ojos y colocándose de espaldas a él. La docente interviene intentando mediar ambas partes, ya que el primer niño se comporta así porque cree que es un juego para el otro niño, mientras que este último cree que lo hace con maldad. El niño expresó: *“Me voy a calmar, voy a respirar y contar hasta 10, es porque estoy muy enojado”*, como según expresó, le enseñó su mamá. La docente le respondió: *“Está muy bien lo que haces, a tu compañero le divierte que vos lo pilles y persigas alrededor de la mesa, pero entiendo que a vos no, si le comunicas a tu compañero él va a entender que ese juego no te gusta para lograr jugar de otra manera”*. El niño pudo mirar a su compañero a los ojos y entendió, luego le explicó al mismo que ese juego no le gustaba. Mientras el niño hablaba, aún podían observarse manifestaciones de enojo en sus gestos y ademanes bruscos, señalando su muñeco roto. Finalmente, lo abrazó, diciéndole que no lo hiciera de nuevo porque a él le molestaba mucho y refirió: *“Porque yo amo hacer among us de plastilinas”*.

## Vínculo Pedagógico

Se observa que la docente establece con sus alumnos un lazo caracterizado por la cercanía afectiva, la sensibilidad y la atención a las necesidades individuales. Sus acciones demostraban un conocimiento profundo de cada niño y de las particularidades del grupo, lo cual le permite responder empáticamente y desde la contención, frente a las diversas situaciones que se presentaban en la cotidianeidad. Un ejemplo se observó cuando una niña manifestó malestar físico, evidenciando el dolor en sus gestos faciales y en sus manos que rodeaban su abdomen, su rostro se encontraba pálido y su postura corporal encorvada sobre la mesa. La docente, al advertir los síntomas, le preguntó amablemente “¿Te sientes bien?”. Frente a la respuesta negativa de la niña, la docente actuó en base al protocolo escolar (dio aviso a los directivos y se comunicó con los padres de la alumna).

En otra situación que se pudo presenciar, un niño interrumpió su juego con un leve llanto, mientras refriega sus ojos con sus manos, sentado en el suelo con sus rodillas encogidas. La docente fue informada por otras alumnas que presenciaron la situación mientras jugaban con él pero se encontraban confusas sobre su reacción. Ella actuó con inmediatez, conteniendo al niño y retirándose del aula para conversar en un espacio más íntimo y seguro, avisando al resto del grupo que su compañero necesitaba hablar un rato a solas. Cuando ambos regresaron, el niño se observaba con una expresión facial tranquila y entre risas les comunicó a sus compañeros el objetivo de su salida: “Es que extrañaba a mi mamá por eso la seño me llevo al patio a hablar”.

Durante las observaciones, también se identificaron situaciones que reflejan ambivalencia afectiva en el vínculo que algunos niños establecen con la docente, evidenciando tanto actitudes desafiantes como expresiones de cariño. Por ejemplo, esto se observaba en situaciones donde la docente establecía límites y normas de convivencia, con el

objetivo de promover el respeto, la empatía y la convivencia grupal, al recordar que *“no deben golpear a sus compañeros”*, *“no debemos quitar los juguetes, hay que pedirlos”* o *“no se debe tomar merienda o elementos que no nos pertenecen”*. Cuando dichas normas no son cumplidas, la docente implementa sanciones o restricciones, como la prohibición de participar en el recreo, refiriendo *“No hay patio para estos niños”*. Frente a estas medidas, los niños respondían oponiéndose a través de un rotundo *“¡NO!”*, desafiando a la docente mientras amagaba salir de la sala hacia el patio, con una caminata lenta y sonrisa pícaro. Otro grupo reacciona expresando un llanto intenso, haciendo una mueca hacia abajo con su boca, manifestando estar triste, mientras mira a la docente.

### **Manifestaciones de Empatía**

Los alumnos de la sala solían manifestar su empatía a través de acciones tales como la cooperación, la solidaridad y el entendimiento. Lo expresaban a su manera, a través de expresiones tales como *“Yo te ayudo a guardar tu merienda”*, *“Te presto el auto un ratito”*, *“Te convidó de mis galletas”*. Sin embargo, estas conductas no eran demostradas hacia todos los niños del grupo, ya que ellos manifestaban sus disgustos hacia los compañeros que se comportaban de manera agresiva: *“A ella no le convidó galletas porque me pega”*; *“A él no le presto el auto porque me rompe mis muñecos de plastilina”*; *“Ella no va a jugar porque nos empuja”*.

También manifestaban empatía con sus pares cuando estos expresaban sus emociones: *“Está triste, por eso llora”*, *“Señ, él se metió debajo de la mesa y no quiere jugar con nadie porque está enojado”*. Estas verbalizaciones buscaban la ayuda de la docente para que asistiera a su compañero.

Frente a sus compañeros que presentaban alguna dificultad o diagnóstico, reaccionaban de diversas maneras, dependiendo de cómo se comportaba el niño. En casos donde el alumno se comportaba de manera agresiva, sus pares lo excluían de los juegos o actividades. Por otra parte, los niños que se comportaban de manera cariñosa y pasiva, eran incluidos y ayudados: una niña toma cuidadosamente la mano del compañero a quien ella observaba perdido, con el objetivo de ubicarlo en la fila que el grupo estaba formando para egresar de la institución, expresando “Tenes que formarte dijo la seño”.

Por otra parte, los mismos niños que excluían a sus compañeros que se vinculaban de manera agresiva, solían imitar esas conductas en sus casas. Algunas familias referían que sus hijos adoptaban y reproducían las conductas agresivas de sus compañeros que se observaban en la sala, refiriendo frases como “Mi hija no es así, le está copiando a ella”; “En casa ahora se comporta como su compañero”.

## **Actividades**

### ***Jugamos a Sentir***

La primera actividad del taller generó desconcierto en los niños, sus expresiones eran de confusión, buscando con la mirada a la docente de sala, quien se encontraba en su escritorio escuchando el taller. Se les pregunta a los alumnos “¿Conocen estos personajes?” mientras se muestran las imágenes. Los niños responden “Si, yo vi la peli”, “Yo lo sé, yo vi la peli”, “Son los de Intensamente”, mientras saltaban entusiasmados y se amontonaban en la mesa frente al pizarrón. Luego se le pide al grupo que nombren cada uno de los personajes y se inicia la actividad. La consigna consistió en que los alumnos relacionaran determinadas situaciones que suceden en la escuela, en el patio de juegos o en la casa, con la emoción que podría surgir de ello. Para esto, se les pregunta “Si estuvieran en esta situación, por ejemplo

donde un compañero le quita el juguete a otro, ¿Cómo se sentirían?. Los alumnos proceden a responder: *“Triste”, “Enojado” “Le pegaría” “Le diría a la seño para que lo rete y se lo quite”*. Los niños identificaron la emoción que esa situación genera en ellos e incluso manifestaron lo que harían en ese momento. La siguiente imagen muestra a un padre retando a su hijo por romper un florero de vidrio. Se le pregunta a los niños: En esta situación ¿Qué emoción sentirán?. Ellos responden *“A mí me da miedo cuando mi papá se enoja”, “Yo sentiría miedo de que me peguen”, “Yo me sentiría triste”*, refirió una tercera niña. Otra imagen representa un patio de juegos con muchos niños en él. Frente a la misma pregunta, los niños responden: *“me sentiría feliz porque me encanta ir al patio”, “alegría”, “me encanta ir al patio”*, mientras señalaban el personaje de la película *“Alegria”* para ubicarlo debajo de la situación explicada.

El segundo momento de la actividad consistió en un juego de actuación, donde cada niño eligió un personaje al azar para imitar sus gestos y expresiones, intentando que el grupo logre adivinar de quién se trata. La tarea tuvo como finalidad trabajar las emociones y su manifestación corporal. Las niñas se mostraron más predispuestas para actuar, refiriendo la primera de ellas *“Yo quiero pasar Seño”*. Debía imitar al personaje llamado *“Desagrado”* por lo que realizó una mueca de asco imitando la pose de la imagen. Los niños respondieron casi en su totalidad: *“Es desagrado, re fácil”*. Luego, la segunda voluntaria elige un personaje y mientras mira a sus compañeros, realiza una expresión de llanto llevando sus manos en forma de puños hacia sus ojos, simulando secarse las lágrimas. Nuevamente, al unísono logran responder *“Es tristeza”*. Un tercer niño decide pasar voluntariamente, eligiendo ser *“Furia”*, imitando el gesto de grito y apretando fuerte sus puños. Los niños le responden: *“Furia”*, a través de un grito de emoción, y refieren que el personaje se parece a él. El niño se siente emocionado de haber actuado del personaje y vuelve hacia su silla realizando un baile

espontáneo. Se repiten las actuaciones hasta terminar los personajes, repitiendo algunos por decisión de los niños. Posteriormente se comenta con ellos, cómo se manifiestan las emociones, vistas recientemente, en el cuerpo. Se orienta con una pregunta: ¿Cuándo están felices, como “Alegría”, que sienten en el cuerpo?, por lo que responden: “Nos reímos” “Saltamos”. Y cuando se sienten enojados como “Furia”, ¿qué sienten?. Un niño responde: “Gritamos y golpeamos cosas”. Frente a la dificultad de los niños al participar, se agregan las sensaciones corporales que surgen cuando no sentimos de diferentes maneras y el grupo escucha atentamente. A excepción de dos alumnos que aún no adquieren lenguaje, uno de ellos manteniéndose al margen en un juego paralelo, y la niña admirando las imágenes y tocando todo lo que la practicante pone a disposición del grupo pero sin responder a la consigna.

Se finalizó el encuentro entregando a cada niño un dibujo para colorear, el cual contenía los 5 personajes de la película. Entusiasmados por pintarlo, referían “¿Podemos llevarlo a casa?”.

Durante las actividades, los niños manifestaron indicadores relacionados con el reconocimiento y comprensión emocional, nombrando las emociones básicas trabajadas, asociando correctamente cada una de ellas a las situaciones pertinentes y describiendo las sensaciones corporales que surgen a partir de ellas. Asimismo, logran representar a través de gestos, posturas y expresiones faciales cada emoción.

### ***Dibujando mis Emociones***

Al día siguiente, se les comentó a los alumnos “Hoy vamos a realizar un juego en donde vamos a dibujar cosas que nos hagan sentir diferentes emociones” ¿Se acuerdan cuáles eran?. Mientras los niños nombraban los personajes de la película, se entregó a cada uno hojas A4 dividida en cuatro partes y se les explicó la consigna. En el pizarrón, se dibujó la

hoja dividida en cuatro partes con el número correspondiente a cada cuadrante. Dentro de cada cuadrante se ubicó el personaje que representaba la emoción correspondiente al dibujo que debían realizar: en el cuadrante número uno se encontraba la imagen de “Alegría”, por lo que se les explicó a los niños que en ese cuadrado debían dibujar una situación que los pusiera felices y se les preguntó ¿En qué situaciones ustedes sienten alegría o felicidad? y seguidamente, de manera desordenada, comenzaron a responder: *“cuando voy a la plaza con mis papás y mis hermanos “*, *“a mí me pone feliz jugar con mis primas y sus juguetes“*, *“Seño a mi me pone feliz dibujar a mis “Among us”*. Mientras dibujaban, comentaban entre ellos las situaciones que estaban plasmando en las hojas, manifestando cosas como “Yo cuando estoy con mi papá voy a la plaza y paseamos a mi perra” “A mi me gusta tomar helado cuando voy a la plaza”, entre otras verbalizaciones.

Luego de un tiempo, cuando los alumnos terminaron de dibujar, se pasó al segundo cuadrante, explicando que ahora el dibujo debía representar una situación que los hiciera sentir tristes. Los niños, impacientes por responder todos a la vez, refieren: *“A mi me pone triste que mi papá se vaya a trabajar”*, *“Yo estoy triste cuando se me rompen mis juguetes y no me quieren comprar otro”*. Varios alumnos logran identificar nuevamente qué situaciones generan esa emoción en ellos mismos. Seguidamente se trabaja de la misma manera con el “temor” y ellos expresan las situaciones: “A mi me dan miedo las arañas”, “A mi me da miedo dormir solo porque mi mama apaga la luz”, “A mi me dan miedo los videos de terror que mira mi hermano”. Finalmente, se les explica que en el cuadrante número 4 dibujarán situaciones que los hagan sentir enojados y ellos responden: “Me enoja cuando me quitan la merienda”, “A mi me hace enojar cuando mi mama no me compra un juguete”, entre otras respuestas similares.

Un grupo de niños no logró entender la consigna, luego de varias explicaciones individuales, lo cual se observó en sus hojas que contenían diversos dibujos en los cuadrantes, de manera desordenada. El encuentro finaliza con la exposición de los diferentes dibujos, y se les dijo a los niños que podían contar en voz alta lo que habían realizado. Algunos de ellos participaron relatando las situaciones mencionadas anteriormente, otros, permanecían escuchando a sus compañeros pero no evidenciaban deseos de participar. Luego, se dialogó de manera grupal sobre la importancia de conocer las emociones y expresarlas a los compañeros, docentes y familia. Añadiendo que, en momentos donde las emociones como el enojo o la tristeza sean muy intensas podrían recurrir a herramientas para controlarlas y expresarlas tales como bailar, pintar o dibujar, mantener la respiración y contar hasta diez, hacer algún deporte o jugar al aire libre. Algunos niños permanecían escuchando atentamente y acotando frases como *“Mi mamá me enseñó a respirar cuando me enojo para pensar bien”*, *“A mí me encanta bailar”*, *“Yo voy a gimnasia artística”*, manifestando sus intentos por utilizar esas herramientas. Algunos alumnos, por otra parte, se encontraban deambulando por la sala, interesados en objetos que encontraban a su alrededor para jugar.

### ***Descubriendo mis Emociones***

Durante el tercer encuentro, se observaron participaciones más ricas en contenido y mayor implicación de los niños en la actividad. Al comenzar la actividad, los niños se mostraron curiosos preguntando *“¿Hoy a qué vamos a jugar?”*, *“¿Vamos a usar los dibujitos de las emociones?”*. Mientras se organizaba al grupo en una ronda, se les comentó la actividad que se realizaría: *“Hoy vamos a viajar al cine, adivinen qué película vamos a ver”*. Los niños manifestaron su alegría y entusiasmo a través de gritos, saltos y risas cómplices entre ellos, mientras buscaban sentarse junto a sus amigos más cercanos. Una niña respondió con una pregunta *¿Vamos a ver la película intensamente?*. Los niños se mostraban inquietos y

ansiosos mientras se colocaba el proyector, el parlante y la computadora, expresando su impaciencia a través de relatos como “Cuando empieza la peli”, “Que emocion, ya quiero verla”, “Yo la vi en el cine”. Durante la proyección del primer fragmento, los niños permanecieron atentos a la pantalla, en silencio. Por momentos expresaban comentarios como “Esa es Alegría” o “Qué tierna es Riley de bebé”, seguido de expresiones de ternura.

En el segundo fragmento, cuando se presentan las nuevas emociones que va experimentando la protagonista, los niños expresan carcajadas frente a las reacciones de Furia y murmuraban lo que estaba realizando Riley: “Se le mojaron los libros, pobre”, “Está enojada”.

El tercer fragmento, ilustraba la mudanza de la protagonista y una situación que le generaba tristeza (alejarse de sus amigos, cambiar de escuela y que su papá tuviera que irse a trabajar, lo que le impedía jugar en ese momento con ella al hockey). El clima se tornó más silencioso y cada uno observaba con más atención las imágenes y el relato. Se escuchaban algunos murmullos por parte de las niñas: “Pobrecita”. Otro niño agregó: “A mi también me pone triste cuando mi papá se va a trabajar”, frase que había mencionado en la actividad anterior.

Luego de observar los videos, se le preguntó al grupo ¿Cuáles son las emociones que sintió Riley y en qué momento aparece cada una?. Entre todos lograron completar los cinco personajes, seguido de explicaciones simples que demostraban la comprensión del momento en que aparecía cada una: “*Está triste porque su papá no puede jugar con ella*”, “*Se enoja porque tuvo que mudarse*”, “*Le daban miedo las arañas*”. Cuando se les pregunta ¿Qué observaron en la niña cuando aparecen sus emociones? los niños se tomaron una pausa para pensar, se encontraban confusos. Minutos después, a partir de algunas ayudas, describen lo que veían en el cuerpo de la protagonista: “Llanto”, “Pone cara fea”, “Se ríe”.

### *El Monstruo de las Emociones*

Al comenzar la actividad, se les preguntó a los niños ¿Recuerdan el cuento que les leyó la seño, llamado “El monstruo de colores”? Todos respondieron “Si!”. Un grupo recordaba detalles específicos de la historia, manifestando memoria y comprensión, como por ejemplo “Era un monstruo que se levantó con muchas emociones” “Tenía muchos colores como verde, azul, rojo...”. Seguidamente, se organizaron las mesas formando un largo tablón, con el propósito de promover el trabajo cooperativo y la integración grupal. A cada niño se le entregó una hoja en blanco y se dispusieron los materiales sobre la mesa.. La variedad de colores, formas y texturas asombraban a los niños y preguntaban curiosos: “¿Eso vamos a usar?”, “¿Nos trajo juguetes?”, “¿Qué es eso?”. Las reacciones corporales como los saltos, elevaciones de brazos, festejos y abrazos, evidenciaban entusiasmo y exaltación en los niños. Por ejemplo, una niña abrazó a su compañero mientras saltaba y decía: “¡Qué emoción!”.

El grupo demostró comportamientos solidarios y respetuosos, solicitando los materiales de manera adecuada: “Yo quiero papeles rojos”, “¿Me das las esponjas azules por favor?”. El último encuentro evidenció, a diferencia del primero, un cambio significativo en las interacciones, debido a que los niños se comportaban de manera respetuosa, empática y cooperativa durante toda la actividad.

Las producciones reflejaron la subjetividad y creatividad de cada niño, a través de las ingeniosas combinaciones que realizaban de los diferentes materiales. Algunos niños representaron sus monstruos con fideos para darle forma al cabello, mientras que otros utilizaban telas rojas y rosadas para confeccionar las vestimentas o vestidos en forma de triángulos. Por otra parte, algunos niños plasmaron en sus hojas los personajes de la película “Intensamente”, en especial “Alegría”, “Furia” y “Desagrado”, evidenciando un

reconocimiento de las emociones básicas y su expresión visual. Otros dibujos poseen un carácter más abstracto, los cuales plasmaron el mundo interno de cada niño.

A lo largo de las diferentes actividades que conformaron el taller, se evidenciaron cambios significativos a nivel conductual y emocional. Posteriormente a la realización de las propuestas, se observó mayor disposición por parte de los niños al vínculo respetuoso y empático. Los juguetes y objetos ya no eran el centro del conflicto: por ejemplo, una niña tuvo un ligero encuentro con su compañera por la posesión de un bebote. Luego de jugar con él durante unos minutos, se lo entregó a su compañera, expresando “Ahora lo puedes usar vos”. Ambas lograron compartir el muñeco sin generar disturbios mayores. La empatía también se evidenciaba hacia compañeros que, como se mencionó anteriormente, eran excluidos por su modo agresivo de comportarse o relacionarse. Los niños lograban participar activamente en los diferentes juegos grupales.

Asimismo, los niños comenzaron a vincularse desde el afecto, a través de cercanía física, besos, abrazos y juegos que incluían caricias y el contacto. Entre las niñas, se observó el desarrollo de juegos simbólicos tales como la “maquilladora”, la “peluquera”, refiriendo entre ellas “ahora yo te maquillo, te voy a pintar con este color” expresaba una niña mientras con su dedo acariciaba la cara de su compañera y ésta se reía manifestando cosquillas. “¿Quieres que te haga las uñas?” refería otra niña mientras realizaba rollitos de plastilina y los colocaba sobre la uña de su compañera.

También se registró, por parte de algunos alumnos, mayor capacidad para reconocer y expresar límites personales frente a situaciones que les resultaban incómodas o infringían las normas de la sala, comunicándose desde el respeto y el diálogo. Una situación surgió en la sala cuando un compañero, al enojarse, empujaba y pateaba las sillas, mientras gritaba y se escondía bajo la mesa. Sus compañeros, al ver la situación, actuaban de diferentes maneras.

Algunos manifestaban en sus caras expresiones de asombro o miedo, frente a los ruidos fuertes. Otro niños expresó “eso no se hace, está mal romper las cosas del jardín” mientras algunos otros se acercaban para consolarlo y acariciarlo debajo de la mesa.

## **Discusión**

### **Teoría de la Mente**

Las prácticas observadas en sala de cuatro, promueven un entorno emocionalmente alfabetizador, que posibilita el despliegue de las competencias emocionales y sociales de los alumnos mediante actividades lúdicas y espacios de diálogo. Estas competencias constituyen la base del desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM), encontrándose ambas dimensiones en continua interrelación.

Se evidenció que los niños, a esta edad, se encuentran en pleno desarrollo socioemocional y cognitivo, transitando progresivamente desde una posición egocéntrica hacia una mayor autonomía y consideración por el otro. Durante este proceso, algunos alumnos se muestran capaces de inferir y atribuir estados mentales y emocionales a los demás, ajustando su conducta en función de lo que el otro piensa o siente. También demuestran reconocer errores ajenos y comprender que los demás pueden poseer conocimientos o creencias diferentes a los propios, lo que constituye una manifestación inicial del desarrollo de la ToM.

El reconocimiento, la expresión y la nominación de las emociones requieren de un lenguaje suficientemente desarrollado y capacidad de asociación e introspección. Durante esta etapa, dichas habilidades se encuentran aún en consolidación, por ello, el lenguaje y el cuerpo constituyen vías importantes en la expresión y comprensión afectiva. Las limitaciones lingüísticas observadas en algunos casos dificultan la expresión emocional y la comunicación de deseos, generando tensión en el vínculo con pares y promoviendo un comportamiento hostil entre los mismos.

Estas competencias propias de la inteligencia emocional, permiten que los niños gestionen adecuadamente los conflictos interpersonales, identifiquen emociones ajenas, negocien y elaboren soluciones efectivas. Un desarrollo adecuado de la ToM favorece la comprensión, regulación y expresión adaptativa de las emociones, promoviendo un adecuado autocontrol de impulsos y mayor tolerancia a la frustración.

Del mismo modo, un mayor nivel de desarrollo de la ToM facilita la aparición de conductas prosociales en los niños con sus pares y docentes, tales como la empatía, la cooperación y la solidaridad. Estas habilidades constituyen un andamiaje esencial para la regulación emocional y conductual y la comprensión e interpretación adecuada de emociones ajenas, favoreciendo un clima áulico saludable.

Resulta relevante mencionar que existe un desconocimiento del concepto “Teoría de la Mente” por parte de las docentes de nivel inicial. Por ello, se considera pertinente impulsar acciones psicoeducativas conjuntas entre el equipo de orientación y el personal docente, con el fin de promover propuestas pedagógicas más integrales, sensibles e innovadoras al trabajar la dimensión socioemocional infantil. La importancia de que, tanto el equipo de orientación como los docentes, conozcan y trabajen dicha interrelación, permite un adecuado diseño de propuestas pedagógicas más sensibles al desarrollo socioemocional con el objetivo de generar intervenciones que fortalezcan tanto la cognición social como el bienestar emocional de los niños.

El desconocimiento de este concepto por parte de las docentes, dificultó que las mismas pudieran establecer una relación directa entre esta variable y las conflictivas emocionales observadas en la sala.

## **Inteligencia Emocional**

Se evidencia un claro conocimiento por parte de las docentes acerca del concepto de Inteligencia Emocional. Si bien refieren no aplicarlo de manera explícita en su cotidianidad, abordan esta dimensión a través de actividades orientadas a potenciar habilidades como el control de impulsos, la regulación emociones básicas como la tristeza, el enojo y el llanto, así como la tolerancia a la frustración y el reconocimiento de emociones ajenas. A esta edad, los niños aún no logran ponerse completamente en el lugar del otro, lo cual se vincula con una dependencia emocional y con el egocentrismo característico del periodo evolutivo. No obstante, se observa un progresivo desarrollo de la capacidad empática a medida que transitan la sala de cuatro años. Las prácticas realizadas hacia el final del ciclo escolar demostraron una mayor capacidad de empatía por parte de los alumnos en comparación con las observaciones iniciales, lo que contrasta con lo expresado por las docentes respecto a cómo ingresan los niños al inicio del año lectivo.

## **Empatía**

Los alumnos demostraron un incipiente desarrollo de empatía cognitiva y afectiva, evidenciado en la capacidad de comprender y actuar en función de las necesidades o emociones de sus pares, especialmente hacia aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje o diagnósticos específicos. Dichas conductas reflejan la internalización de normas sociales y emocionales vinculadas al respeto, la cooperación y la solidaridad.

Por el contrario, se observó que los niños con comportamientos agresivos o desafiantes no recibían las mismas respuestas empáticas de parte de sus compañeros, lo cual sugiere que la calidad del vínculo entre pares incide en la disposición del niño a actuar de

manera prosocial. Un vínculo positivo, basado en el respeto y la amabilidad entre pares, predispone al niño a actuar de manera solidaria, considerando las emociones del otro.

La empatía y las conductas prosociales favorecen una adecuada resolución de conflictos, permitiendo comprender tanto las emociones propias como las ajenas. Este proceso depende estrechamente del desarrollo de la ToM, en tanto posibilita la comprensión de los estados mentales y emocionales involucrados en las interacciones cotidianas.

### **Emociones y el Cuerpo**

La participación de los niños en las diferentes actividades escolares favorecen la expresión de sentimientos y emociones a través de la corporalidad y el movimiento, generando un impacto positivo en la regulación emocional. Estas experiencias promueven la aparición de emociones positivas y contribuyen a la mejora del estado de ánimo.

Las propuestas lúdicas que involucran el cuerpo físico estimulan la conexión entre la emoción y la corporalidad, potenciando la autoconciencia emocional y, en consecuencia, una mejor expresión y autorregulación afectiva. Asimismo, permiten que los niños exploren la conceptualización, el origen y la localización corporal de las emociones, integrando de manera vivencial el aprendizaje emocional con la experiencia corporal.

### **Clima Áulico**

Los conflictos más frecuentes en la sala surgen en situaciones que implican organización espacial, respeto por los turnos y tolerancia a la espera. Asimismo, los niños presentan dificultades al momento de compartir, lo cual se vincula con la limitada capacidad para ponerse en el lugar del otro y con el egocentrismo característico de esta etapa del desarrollo. A su vez, se observa relación entre el comportamiento manifestado dentro de la

sala y el contexto familiar, siendo este último el encargado de transmitir, o no, los valores fundamentales que favorecen una convivencia respetuosa y armónica.

Se evidencia estrecha relación entre la habilidad de Teoría de la Mente y el clima áulico. Los alumnos que lograban reconocer tanto sus propios estados emocionales como los de los demás, podían mostrarse empáticos con sus pares y, en consecuencia, resolver conflictos a través del diálogo y la negociación. Por el contrario, aquellos que presentaban un desarrollo incipiente de esta habilidad, tendían a establecer vínculos caracterizados por la ambigüedad, la agresividad y la hostilidad hacia sus compañeros y docentes.

Otro factor relevante en la aparición y resolución de conflictos es el lenguaje, debido a que influye en la expresión emocional de los niños. Aquellos que poseen un desarrollo lingüístico escaso o nulo, presentan dificultades para exteriorizar emociones intensas como el enojo; la ira; la tristeza, la frustración, recurriendo a vías de comunicación accesibles para ellos tales como el llanto intenso y la agresividad física. No obstante, este factor manifiesta ciertas contradicciones, dado que algunos alumnos con un lenguaje muy desarrollado manifestaban dificultades para conectar con su dimensión emocional, recurriendo al llanto silencioso, el aislamiento o la ensimismación.

En relación con las docentes, es relevante destacar la influencia de su estado emocional en la calidad del vínculo que establece con los alumnos. El desgaste físico y mental que experimentan interfiere significativamente en la cotidianeidad, disminuyendo su tolerancia a la frustración, la capacidad de paciencia, incrementando la irritabilidad y el tono de voz con el que se dirigen a los niños. La falta de acompañamiento profesional por parte del equipo de orientación, genera una sensación de desamparo entre las docentes, agotando sus recursos y estrategias para abordar las diferentes situaciones que se presentan. A su vez, estos

factores obstaculizan la comunicación con las familias, la cual requiere de gran apertura, empatía y una adecuada gestión emocional.

### **Vínculo Pedagógico**

El vínculo que establece el docente con los alumnos constituye un factor determinante en la gestión emocional de los niños. Por ello, se destaca la importancia del rol docente como una figura significativa en el proceso de desarrollo emocional infantil. Este actúa como guía y facilita la expresión emocional, a través de la creación de espacios de diálogo, escucha activa y contención desde la ternura. La construcción de un vínculo pedagógico positivo brinda al niño seguridad, pertenencia y confianza, condiciones básicas para un adecuado desarrollo emocional y social.

Una actitud receptiva y empática por parte del docente promueve la participación activa del niño en sus procesos de autoexploración y autoconocimiento, favoreciendo modos saludables de comunicación emocional con sus pares y adultos de referencia. La presencia de un adulto significativo que valida y orienta afectivamente, constituye un pilar fundamental para el aprendizaje emocional y en la creación de experiencias escolares saludables y enriquecedoras.

El establecimiento de un vínculo positivo que brinda al alumno seguridad afectiva, permite la internalización de normas y la comprensión del sentido de los límites, sin percibirlos como castigo. Por el contrario, un vínculo que se percibe de manera ambivalente, genera sentimientos de afecto y rechazo, expresado en conductas opositoras, desafiantes y negativas.

En síntesis, es importante que el docente logre recepcionar las necesidades y demandas del grupo, brindando contención y acompañamiento, colaborando en la regulación,

expresión y autocontrol emocional. A su vez, la intervención del docente requiere de una posición firme pero empática, que logre establecer límites desde la comprensión y el afecto, permitiendo al niño la elaboración de las emociones que surgen frente a la frustración, la espera o la pérdida momentánea de privilegios, de esta manera, contribuye a que el alumno desarrolle confianza, autorregulación y una progresiva gestión emocional dentro del contexto escolar.

Algunos docentes se encuentran influenciados por enfoques pedagógicos como el método Waldorf o por autores como Feuerstein. En consecuencia, manifiestan una inclinación hacia el trabajo integral con el niño y conciben al docente como un mediador fundamental en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Sin embargo, en la práctica demuestran cierta contradicción, debido a que tienden a centrarse en la búsqueda de un diagnóstico específico en el niño ante determinadas conductas o manifestaciones emocionales, sin considerar que existen un conjunto de factores, sobre todo el contexto familiar, que pueden influir en las diversas manifestaciones conductuales y emocionales. Esta mirada parcial o reduccionista puede generar tensiones con los cuidadores, quienes muchas veces presentan resistencia o negación frente a la posibilidad de un diagnóstico o a la intervención de un docente de apoyo a la inclusión (D.A.I), dificultando así la construcción de un vínculo colaborativo entre la escuela y el hogar.

Resulta fundamental que los docentes adopten una postura empática y comprensiva al momento de comunicar observaciones o elaborar informes sobre los niños, promoviendo una mirada integral que contemple no solo el desarrollo cognitivo y emocional, sino también factores contextuales, económicos, sociales y familiares que inciden en su bienestar. En muchos casos, las conductas observadas en la sala, reflejan conflictivas vivenciadas en el entorno familiar, tales como separaciones parentales, mudanzas, problemas de adicción o la

llegada de nuevos integrantes al hogar. Reconocer la influencia de estos factores permite una intervención por parte del docente más sensible, respetuosa y ajustada a las necesidades momentáneas del niño.

### **Contexto Familiar**

El contexto familiar es uno de los pilares fundamentales para un saludable desarrollo socioemocional infantil. Al igual que el vínculo pedagógico, la presencia y acompañamiento de figuras parentales significativas, le brindan al niño confianza, estabilidad y contención emocional. De esta manera, el niño adquiere mayor tolerancia a la frustración y desarrolla diferentes estrategias de autorregulación, que utiliza en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Por el contrario, un vínculo inestable, ambivalente o negligente, genera en el niño inseguridad emocional e incapacidad de expresión y comunicación emocional.

Otro aspecto fundamental en este contexto es el diálogo, a través del cual los padres transfieren a sus hijos valores, modales y formas de comunicación y de interacción. Los niños, especialmente a esta edad, se encuentran muy perceptivos, por lo cual internalizan el clima emocional del hogar y lo manifiestan dentro del contexto educativo. Por ello, es importante que los tutores acompañen el proceso socioemocional del niño, respetando y trabajando en conjunto con las figuras significativas de la institución escolar.

### **Acerca de las Prácticas Profesionales Supervisadas**

Durante el proceso de prácticas en nivel inicial se identificaron diversas fortalezas que contribuyeron positivamente al desarrollo de las intervenciones pedagógicas. Se mantuvo una comunicación fluida y un adecuado entendimiento con docentes y tutores, lo que facilitó la coordinación de propuestas y la resolución de dudas. Asimismo, la capacidad de observación

detallada posibilitó un registro preciso de las manifestaciones conductuales y emocionales de los niños, aspecto fundamental para el análisis posterior.

Otra fortaleza relevante fue la afinidad y vínculo positivo con los alumnos, lo cual favoreció un clima de confianza y participación activa. Este vínculo, a su vez, facilitó el diseño y la adaptación de las actividades de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo. También se destaca la predisposición y cooperación constante frente a las diferentes actividades propuestas por la institución, incluso aquellas que no se encontraban directamente vinculadas al rol del psicólogo, con el propósito de ampliar los aprendizajes y obtener una comprensión integral del contexto educativo.

Por otro lado, se reconocieron algunos aspectos a mejorar, especialmente relacionados con el manejo grupal y la seguridad personal durante las intervenciones. En determinadas ocasiones surgieron dificultades para sostener la atención del grupo durante las actividades, particularmente en momentos de dispersión o sobreestimulación. Estas situaciones generaron cierta inseguridad al momento de continuar con las propuestas, lo cual se comprende como parte del proceso de aprendizaje.

Estos aspectos resultan significativos debido a que permiten conocer las habilidades adquiridas hasta el momento y los desafíos pendientes en el futuro desempeño profesional. Asimismo, la experiencia posibilitó identificar intereses vocacionales, tales como el rango etario con el que se desea trabajar, las áreas de intervención afines y las dinámicas institucionales o vinculares que se busca abordar. Por ello se considera fundamental el acompañamiento directo y sostenido de un tutor durante la práctica, ya que su orientación contribuye a la introspección y aprendizaje profesional.

## **Propuestas**

### ***Universidad Católica de Cuyo***

Se propone a la Universidad Católica de Cuyo dar continuidad a las Prácticas Profesionales Supervisadas en el área de Psicología Educativa, priorizando y promoviendo una interacción directa, constante y enriquecedora entre el estudiante y el tutor de campo. Resulta fundamental que este último asuma un rol activo como guía y referente profesional, brindando acompañamiento que favorezca la comprensión del rol del psicólogo, sus funciones y el alcance de su intervención en el ámbito educativo, debido a que muchas veces resultan escasas las prácticas que se realizan en el área educativa a lo largo de la carrera. De este modo, el estudiante podrá familiarizarse progresivamente con las demandas del campo y fortalecer aprendizajes para su futuro desempeño profesional.

### ***Área Psicología Educativa***

Se sugiere la realización de reuniones integradoras y de orientación junto a los practicantes, donde se explicita con mayor profundidad los aspectos teóricos, metodológicos y éticos a considerar durante la práctica y en la elaboración del trabajo integrador final. Esta instancia permitirá anticipar y orientar al estudiante en la elección del tema, las herramientas a utilizar en la recolección de información y los criterios de análisis de datos. Asimismo, es importante favorecer la seguridad y confianza del practicante al momento de incorporarse a una institución, ya que el acompañamiento adecuado incide directamente en la calidad de su experiencia formativa. Dicho sentimiento de confianza, favorecería una elección de tema coherente con sus intereses, fomenta el compromiso personal y facilita la elaboración de un proyecto final claro, coherente y reflexivo que aproveche al máximo los recursos de la práctica.

### ***Futuros Practicantes***

Se recomienda la continuación de investigaciones e intervenciones vinculadas al desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales, debido a que se consideran un eje clave en la construcción de vínculos saludables dentro y fuera del ámbito escolar. Esta temática cobra especial importancia en el contexto actual, caracterizado por un creciente uso de la tecnología y una tendencia al desarrollo de vínculos virtuales y despersonalizados. En este sentido, se sugiere intervenciones que fomenten una mayor toma de conciencia emocional a partir de edades tempranas, entendida como la base para la formación de adultos responsables, empáticos y emocionalmente conscientes

## Referencias

Alarcon Vasquez, Y., Martinez de Biava, Y., Pineda Alhucema, W., Vasquez De la Hoz, F. (2015) Capítulo 7. Inteligencia Emocional y Buentrato desde la perspectiva de los estilos de vida saludables para la Convivencia Pacífica. Editorial Mejoras. Barranquillas. Cúcuta. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/1b8c96b7-0cde-47da-9489-db5130e068d0/content>

ANEP (2023). Educación Básica Integral Programas. ANEP.

Arenas Agudelo, A. A., & Pantoja Torres, E. J. (2020). Alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa: cinco emociones primarias desde la voz de un grupo de niñas y niños de la ciudad Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda) de Colombia.

Barboza, M. S. V., Turpo, R. T. A., Calsin, N. C. P., & Palli, N. Y. P. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo*, 4(1), 116-130.

Baumeister F, Wolfer P, Sahbaz S, Rudelli N, Capallera M, Daum MM, Samson AC, Corrigan G, Naigles L y Durrleman S (2024). Medición de la teoría de la mente: un análisis preliminar de una nueva medida lingüísticamente simple y basada en tabletas para niños. *Frente. Dev. Psicología*.2:1445406. doi: 10.3389/fdpys.2024.1445406

Beatriz Anguís Sánchez. (2017, marzo 17). Empatía, mucho más que ponerse en el lugar del otro. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/empatia>

Belmonte, M. L. (2022). Inteligencia emocional en el aula infantil. *Aula de encuentro*, 24 (1). doi:10.17561/ae.v24n1.5860

Bertrand, R. (2015): «¿Qué es la inteligencia emocional? Descubriendo la importancia de las emociones», (2015): «¿Qué es la inteligencia emocional? Descubriendo la importancia de las emociones», <https://www.psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-emocional#!> (2018-03-02). [ Links ]

Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.

Campoverde-Zúñiga, N. E., Esteves-Fajardo, Z. I., Melgar-Ojeda, K. A., & Peñalver-Higuera, M. J. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años: Beneficios y prácticas innovadoras. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8, 87-104. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2609>

Castañeda Quinteros, Y. (2020). La importancia de la educación de la Inteligencia Emocional en las aulas de Educación Infantil [Tesis de grado, Universidad de La Laguna]. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20662/La importancia de la educacion de la Inteligencia Emocional en las aulas de Educacion Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20662/La%20importancia%20de%20la%20educacion%20de%20la%20Inteligencia%20Emocional%20en%20las%20aulas%20de%20Educacion%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Castillo, M., & Iguasña, C. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 4537–4556. [https://www.researchgate.net/publication/391005494\\_La\\_regulacion\\_emocional\\_en\\_el\\_desarrollo\\_integral\\_en\\_ninos\\_de\\_4\\_a\\_5\\_anos\\_The\\_emotional\\_regulation\\_in\\_the\\_integral\\_development\\_of\\_children\\_aged\\_4\\_to\\_5\\_years](https://www.researchgate.net/publication/391005494_La_regulacion_emocional_en_el_desarrollo_integral_en_ninos_de_4_a_5_anos_The_emotional_regulation_in_the_integral_development_of_children_aged_4_to_5_years)

Cepa, A., Heras, D., Lara, F. (2016). Desarrollo Emocional: Evaluación De Las Competencias Emocionales En La Infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212>

Choque, J. (2024). (PDF) Inteligencia emocional y desarrollo infantil. ResearchGate. <https://doi.org/10.59748/ot.v8i16.158>

Cole, P. M., Loughheed, J. P., & Ram, N. (2018). The Development of Emotion Regulation in Early Childhood: A Matter of Multiple Time Scales<sup>1</sup>. In *Emotion regulation* (pp. 52-69). Routledge.

Coo, S., Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2021). Regulación emocional y parentalidad. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 1, 87-96.

Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional

en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLVII (1), 219–233.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

De la Cruz, A., & Cruzata, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 17 (2), 1–20.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28681> Ada

Erceg, H. G., Dhillon, R. S., Derksen, D. G., & Bernstein, D. M. (2025). A longitudinal study of theory of mind across the lifespan. *Frontiers in Psychology*, 16, 1549378.

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (1), 31–46.  
<https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/5/5>

García, D., y Navarrete, Y. (2022). Estrategia lúdica para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de preparatoria. [Playful Strategy for the Development of Emotional Intelligence in High School Students]. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(3), e5. <https://n9.cl/81ytlz>

García García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias.

Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.

Guerrero, S. J. G., & Gutiérrez, A. M. V. (2024). Influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo psicosocial durante la primera infancia. *Sapiens International Multidisciplinary Journal*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.71068/zr7vmz51>

Guillen, J., 2017, 7 de marzo. “Teoría de la mente”.  
[https://www.youtube.com/watch?v=NZ8FCEL\\_Oyk](https://www.youtube.com/watch?v=NZ8FCEL_Oyk)

Joya, D. (2019). Estrategias lúdicas para fomentar el manejo de las emociones. Universidad de Bucaramanga.

Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.

Nasario, I. (2023). El aula: encuentro de aprendizajes, vínculos y emociones.

Núñez, L. (2023). Forjando el Futuro a Través de los Vínculos Pedagógicos en el Entorno Escolar.

Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.

Palomino Flores, P., & Almenara, C. A. (2019). Inteligencia emocional en estudiantes de comunicación: Estudio comparativo bajo el modelo de educación por competencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2019.840>

Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *Tecno Humanismo*, 1(11), 1-21.

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Emotional learning for developing emotional skills in children and adolescents. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23–44.

<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.891>

Rakoczy, H. (2017). “Theory of mind,” in *The Cambridge Encyclopedia of Child Development* (Cambridge, Cambridge University Press), 505–512. doi: 10.1017/9781316216491.081

Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., De los Ríos, O. H., & Sañudo, J. P. (2017). [Regulación emocional en niños y adolescentes: conceptos, procesos e influencias] Artículo en inglés. *Psicología desde el Caribe*, 75-90.

Sánchez Mariaca, K. (2016). *Las emociones primarias como herramientas de convivencia en el aula, en edades de 2 y 3 años* (Doctoral dissertation, Pregrado (Virtual ya Distancia)).

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, CC, y Henry, JD (2015). Metaanálisis de la teoría de la mente y la popularidad entre pares en la educación preescolar y los primeros años escolares. *Desarrollo infantil* 86, 1159-1174. doi: 10.1111/cdev.12372

Valenzuela, A., & Portillo, S. (2018). Inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Vélez, S., Valdez, A., & Rendón, I. (2024). La inteligencia emocional como habilidad para la vida en el desarrollo infantil desde la experiencia cotidiana. ResearchGate. <https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial.203>

Wellman, H. M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo*, 53(1).

Wellman, H. M., & Liu, D. (2024). Developmental progression in theory of mind: Diverse desires to second-order beliefs. *Frontiers in Developmental Psychology*, 3, 1445406. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1445406>

Wu, H., Liu, X., Hagan, C. C., & Mobbs, D. (2020). Mentalizing during social InterAction: A four component model. *Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 126, 242–252.

Zabala, M. L., Richard 's, M. M., Breccia, F., & López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento psicológico*, 16(2), 47-57

Zambrano-Cruz, R. (2023). ¿ Es la teoría de la mente una función ejecutiva?. *Revista de Psicología*, 13(2), 53-67.

Zegarra-Valdivia, J., & Chino Vilca, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199.

## Apéndices

### Apéndice A. Protocolo de entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo podría definir con sus palabras el concepto de “*inteligencia emocional*”?
2. De acuerdo a sus estudios y experiencia laboral ¿Qué aspectos y conductas considera que son esperables durante el desarrollo socioemocional de niños de 4 años?
3. Dentro del aula ¿Cuáles son las situaciones conflictivas más frecuentes a causa de una inadecuada gestión emocional en los niños?
4. ¿Qué herramientas o recursos utiliza en la sala para trabajar el reconocimiento y gestión de las emociones?
5. ¿En qué situaciones dentro del aula observa manifestaciones de empatía por parte de los niños con sus pares?
6. ¿De qué manera considera que influye la familia en las conductas del niño en el aula?
7. ¿De qué manera interviene el equipo de orientación frente a estas situaciones emocionales anteriormente mencionadas?

## Apéndice B. Registro fotográfico de actividades.

### Figura 1

*Aplicación de la actividad número 1: “Jugamos a Sentir” en sala de 4 años.*



### Figura 2

*Aplicación de la actividad número 1: “Jugamos a Sentir” en sala de 4 años.*



**Figura 3**

*Aplicación de la actividad número 1: “Jugamos a Sentir” en sala de 4 años.*

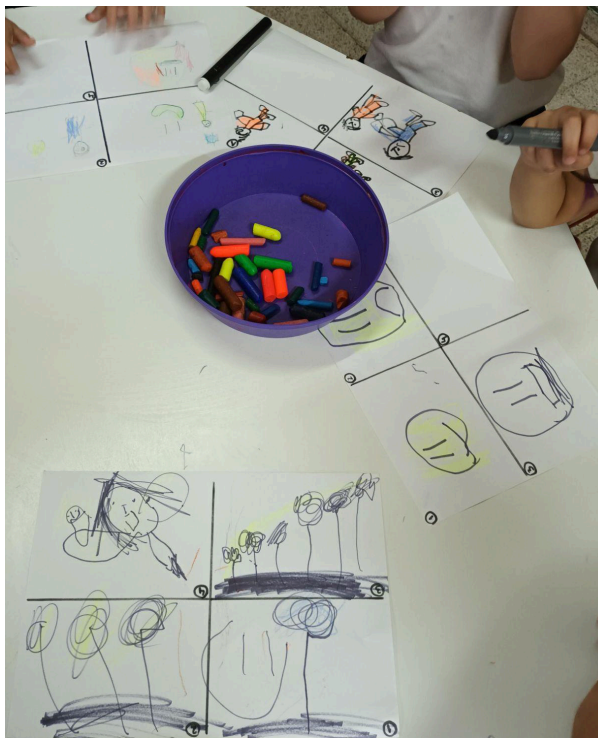
**Figura 4**

*Aplicación de la actividad número 1: “Jugamos a Sentir” en sala de 4 años.*



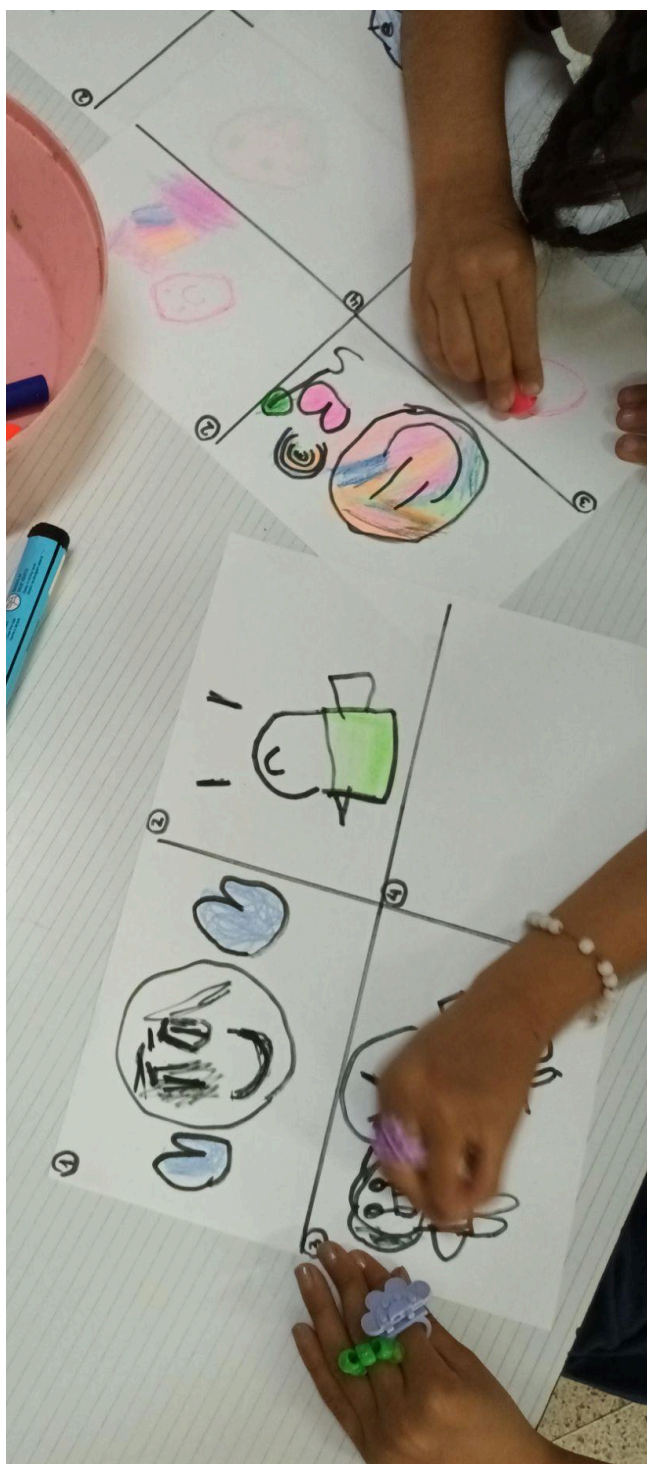
**Figura 5**

*Aplicación de la actividad número 2: “Dibujando mis Emociones” en sala de 4 años.*



**Figura 6**

*Aplicación de la actividad número 2: “Dibujando mis Emociones” en sala de 4 años.*



**Figura 7**

*Aplicación de la actividad número 3: “Descubriendo mis Emociones” en sala de 4 años.*

**Figura 8**

*Aplicación de la actividad número 3: “Descubriendo mis Emociones” en sala de 4 años.*



**Figura 9**

*Materiales utilizados durante la actividad número 4: “El Monstruo de las Emociones”.*



**Figura 10**

*Producciones de la actividad número 4: “El Monstruo de las Emociones”.*

