UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Cognición social en la convivencia escolar de estudiantes de subnivel de básica media de una unidad educativa rural de Azogues

Autor:

Lenyn Javier Tenesaca Narvaez

Autor:

Franklin Junior Barreto Ochoa

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor: Lenyn Javier Tenesaca Narváez

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor: Franklin Junior Barreto Ochoa

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutora	Tania Soledad Villacís Marín
CÓDIGO ORCID	**https://orcid.org/0000-0002-6624-4249**

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Este trabajo quiero dedicarlo a Dios, ya que todo este camino, cada momento cada etapa y cada meta alcanzada ha sido gracias a él. A mis padres por cada esfuerzo que hicieron para ayudarme a cumplir cada uno de mis objetivos siendo un ejemplo de lucha, superación y constancia ya que sin ellos no hubiera alcanzado nada de lo que ahora estoy logrando. A mis amigos de mi infancia que estuvieron conmigo en cada situación buena, mala y terrible, siendo un apoyo fundamental en mi vida académica y social, gracias por estar siempre. A mi familia por el apoyo, por las palabras y el aliento que siempre me brindaron. A mi novia la cual fue un pilar dentro de todo este proceso, acompañándome siempre para alcanzar mis metas, ayudándome en cada situación que se me ha presentado, dándome ánimos y mucha disciplina en todo momento. Gracias a mis compañeros que se volvieron amigos en la etapa universitaria por demostrarme que no solo es estudiar, sino que también hay que divertirse un poco. Y Para finalizar a mi tutora de tesis que fue un gran apoyo durante este proceso y con su paciencia supo guiarme para finalizar el último trabajo universitario.

Lenyn Javier Tenesaca Narvaez

Primeramente, agradecer y dedicarle este trabajo a Dios que me ha brindado la salud y la vida para culminar esta etapa y lograr alcanzar mis objetivos. A mis padres que han sido un pilar fundamental en cada paso de mi vida, desde la escuela hasta ahora la universidad me han apoyado incondicionalmente, sin ellos no podría haber logrado cumplir esta meta y por lo tanto les estaré eternamente agradecido. A mi hermana que siempre ha estado ahí para mí, que a pesar de la distancia nos hemos comunicado constantemente y me ha ayudado a salir adelante en muchas situaciones. A mi familia que siempre me ha dado su apoyo y me han ayudado en diversos momentos que los he necesitado. A mis amigos con los cuales he pasado gratos momentos y han estado a lo largo de mi vida apoyándome y alentándome, en especial al grupo de Eternal Feast con los cuales hemos creado experiencias y vivencias que quedaran marcadas en el corazón, esperando que algún día nos podamos reunir de nuevo. A mis compañeros que se han vuelto como una familia, compartiendo momentos y experiencias que me ayudaron a formarme como profesional y como persona. Finalmente, un agradecimiento especial a mi tutora que me supo guiar en este proceso, con su paciencia y comprensión logre finalizar el último trabajo de esta etapa universitaria.

Franklin Junior Barreto Ochoa

RESUMEN

La investigación Cognición social en la convivencia escolar de estudiantes de subnivel de básica media de una unidad educativa rural de Azogues tiene como finalidad analizar cómo las manifestaciones de la cognición social se vinculan con las formas de interacción y comportamiento de la convivencia escolar. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el paradigma interpretativo, aplicando técnicas como la observación participante y la aplicación de los instrumentos ToM (Teoría de la Mente), Test de las Miradas y TMMS-24, que permitieron identificar niveles de empatía, percepción social y autorregulación emocional. El análisis se complementó con diarios de campo que facilitaron la interpretación contextual de las conductas observadas. El marco teórico integró aportes psicológicos y pedagógicos en coherencia con las políticas educativas nacionales, que promueven el desarrollo integral y la educación socioemocional. Los resultados evidenciaron limitaciones en la gestión emocional y en la comprensión de los estados mentales ajenos, afectando la convivencia escolar y el aprendizaje colaborativo. Se determinó que las destrezas cognitivas y socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la percepción social y la comunicación asertiva inciden directamente en la calidad de las relaciones interpersonales. Asimismo, se observó que, aunque existen inserciones curriculares de educación emocional, su aplicación requiere estrategias pedagógicas más intencionadas. En conclusión, la cognición social constituye un eje esencial para mejorar la convivencia, fortalecer el respeto mutuo y promover aprendizajes significativos, consolidando entornos educativos empáticos, inclusivos y orientados al desarrollo holístico del estudiante.

PALABRAS CLAVES: Autorregulación emocional, contexto escolar rural, empatía, habilidades socioemocionales, percepción social.

ABSTRACT

The research Social cognition in the school coexistence of students of sublevel basic average of a rural educational unit of Azogues aims to analyze how the manifestations of social cognition are linked to the forms of interaction and behavior of school coexistence. It was developed under a qualitative approach, using the interpretative paradigm, applying techniques such as participant observation and the application of the instruments ToM (Theory of the Mind), Test of Looks and TMMS-24, which allowed to identify levels of empathy, social perception and emotional self-regulation. The analysis was complemented with field diaries that facilitated the contextual interpretation of the behaviors observed. The theoretical framework integrated psychological and pedagogical contributions in coherence with national educational policies, which promote integral development and socio-emotional education. The results showed limitations in emotional management and in the understanding of other people's mental states, affecting school coexistence and collaborative learning. It was determined that cognitive and socio-emotional skills such as empathy, self-regulation, social perception and assertive communication directly affect the quality of interpersonal relationships. Likewise, it was observed that, although there are curricular insertions of emotional education, their application requires more intentional pedagogical strategies. In conclusion, social cognition is an essential axis to improve coexistence, strengthen mutual respect and promote meaningful learning, consolidating empathetic, inclusive educational environments oriented to the holistic development of the student.

KEYWORDS: Emotional self-regulation, rural school context, empathy, socio-emotional skills, school climate.

CAPÍTULO I 12

1. INTRODUCCIÓN 12

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

1.2. JUSTIFICACIÓN 17

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 19

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 20

1.4.1. OBJETIVO GENERAL 20

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 20

CAPÍTULO II 20

2. MARCO TEÓRICO 20

2.1. ANTECEDENTES 21

2.1.1. ANTECEDENTE INTERNACIONAL 21

2.1.2. ANTECEDENTE REGIONAL 22

2.1.3. ANTECEDENTE NACIONAL 24

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 25

2.2.1.2. TEORÍA DE LA MENTE (TOM) 33

2.2.1.3. EMPATÍA 35

2.2.1.4. PERCEPCIÓN SOCIAL 36

2.2.1.5. RELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN SOCIAL Y EMPATÍA 38

2.2.2. CONVIVENCIA ESCOLAR 40

2.2.2.1. CONVIVENCIA Y EMOCIONES 43

2.2.2.2. CÓDIGO DE CONVIVENCIA 44

CAPITULO III 46

3. METODOLOGÍA 46

3.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN 47

3.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN 48

3.3. TIPO Y DISEÑO 50

3.4. CONTEXTO Y PARTICIPANTES 52

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN 53

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS 61

4.1. COGNICIÓN SOCIAL 61

***4.1.1. EMPATÍA* 61**

4.1.2. PERCEPCIÓN SOCIAL 63

4.1.3. TEORÍA DE LA MENTE 65

4.2. CONVIVENCIA ESCOLAR 69

4.2.1. RELACIONES INTERPERSONALES 69

4.2.2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y ADAPTACIÓN AL AULA 70

4.2.3. PARTICIPACIÓN, NORMAS Y CLIMA DEL AULA 71

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS CON LOS ANTECEDENTES (INTERNACIONAL, REGIONAL Y NACIONAL) 72

5.1. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL 72

CAPITULO IV 79

6. CONCLUSIONES 79

7. RECOMENDACIONES 82

7.2. FORTALECIMIENTO CONTINUO DEL DOCENTE COMO MEDIADOR EMOCIONAL: 82

7.3. EVALUACIÓN LONGITUDINAL DEL CLIMA ESCOLAR: 82

7.4. EXPLORAR EL ROL FAMILIAR Y COMUNITARIO: 82

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

9. ANEXOS 89

9.6. FORMATO DEL TEST TEORÍA DE LA MENTE (TOM) 101

CAPÍTULO I

1. Introducción

En el sistema educativo ecuatoriano es el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC), el que garantiza el cumplimiento de los mandatos constitucionales y legales, tales como el Artículo 27.- que estipula “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; impulsará [...] el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Además, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2024) en el Art. 6, literal h.- “Garantiza el derecho a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, [...] Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizaje”.

Dando cumplimiento a la normativa legal señalada y respondiendo a las necesidades de la realidad educativa actual el MINEDEC el 10 de marzo de 2023 mediante ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A expidió el Currículo Priorizado con énfasis en competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales. Y el 16 de agosto de 2024, a través del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A, planteó la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento y la Renovación Curricular, que implica la implementación de inserciones curriculares, entre estas la educación socioemocional y la educación cívica, ética e integridad, entre otras. Estas fortalecen el currículo con el abordaje de temas y ámbitos de interés local y global que contribuyen al bienestar, autonomía y adecuado desenvolvimiento del estudiantado en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Que es parte del análisis que realizamos en esta investigación.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo se organiza por áreas del conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística. Se sugiere un trabajo interdisciplinario y que contribuya al desarrollo de las competencias fundamentales para el siglo XXI y de habilidades cognitivas superiores como: la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, pensamiento complejo, pensamiento creativo, análisis de datos, uso de tecnologías emergentes, comprender las emociones, pensamientos y conductas propias y de los otros (MINEDEC, 2025). El desarrollo de competencias desde el planteamiento del currículo aporta a la comprensión del estudiante sobre la vida en democracia, la inclusión y equidad, desde una actuación ética, honesta, solidaria. Estos conocimientos que aprende tienen como finalidad ser aplicados en su vida cotidiana.

Por lo tanto, los alumnos en el contexto educativo mediante la interacción con sus pares y adultos desarrollan habilidades cognitivas de orden superior, habilidades socioemocionales y ponen en práctica los valores de justicia, solidaridad, respeto y otros, lo que aporta al perfil de salida del bachiller ecuatoriano que se indica en la LOEI (2024) en el Art. 43.- “Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios.”.

En este sentido, y ante la importancia de una educación inclusiva que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo integral del sujeto educativo, se plantea la necesidad de contar con un currículo contextualizado, flexible y pertinente, que responda a las características y realidades del entorno social del estudiante. Como se señala en el Reglamento General a la Ley ´Orgánica de Educación Intercultural (2023) Art. 10 “El currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se

implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos, y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo" Con base en este planteamiento, son las instituciones educativas a nivel mesocurricular las que tienen la posibilidad de contextualizar el currículo, y adaptarlo de acuerdo a sus necesidades identificadas. Así, el currículo deja de ser un esquema rígido y se convierte en una herramienta dinámica que favorece la inclusión, el pensamiento crítico y la formación socioemocional, garantizando que los aprendizajes respondan verdaderamente a la diversidad y realidad de cada comunidad educativa (Benítez y Báez, 2024).

Ante lo señalado, el marco legal y curricular ecuatoriano orienta sus esfuerzos hacia una educación integral que articule el desarrollo cognitivo, ético y socioemocional del estudiante, reconociendo que el aprendizaje trasciende la adquisición de contenidos para convertirse en un proceso de formación humana. De esta manera, la implementación de políticas educativas actualizadas, junto con la contextualización del currículo, permite atender las particularidades de cada comunidad y responder a sus necesidades reales. Bajo esta perspectiva, la presente investigación se enfoca en la importancia y el vínculo que tiene la cognición social en la convivencia escolar con el aprendizaje, las mismas que son entendidas como dimensiones esenciales para consolidar una educación inclusiva, participativa y coherente con los principios de equidad y bienestar que promueve el sistema educativo nacional.

1.1. Planteamiento del problema

En el desarrollo de las practicas preprofesionales en el subnivel de básica media, durante el periodo escolar de Sierra – Amazonia 2024-2025, en una unidad educativa ubicada en el cantón Azogues, provincia del Cañar, sector rural, de sostenimiento fiscal. Que oferta el servicio educativo desde inicial hasta bachillerato, en jornada matutina. Observamos las siguientes características de sus estudiantes, el 100% de niños, niñas y adolescentes pertenecen a la zona,

y un 40% de estudiantes del grado con el que se trabajó señalaba tener algún de sus miembros de la familia en otro país. Ante esta información se pudo constatar con las autoridades y acercamientos a la comunidad que existía una alta tasa de migración en la parroquia. Como parte de la prevención de riesgos psicosociales, la unidad educativa se encuentra en permanente, nexo con el Subcentro de Salud de la comunidad, su personal brinda, talleres en educación sexual integral, autocuidado de la higiene personal, hábitos saludables en la alimentación y campañas de vacunación.

Pese a esta articulación en el ámbito académico la institución enfrenta desafíos significativos relacionados con la autorregulación, empatía y habilidades sociales, de sus estudiantes. Durante las prácticas preprofesionales realizadas en el subnivel de básica media, se registró en el diario de campo que algunos estudiantes presentan dificultades en la identificación de las emociones que experimentan ante un evento, o al preguntarles cómo se encuentran su respuesta general es bien, lo que refleja un limitado lenguaje de las emociones, y su manejo, por ejemplo, cuando siente ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco, se manifiestan conductas exageradas como reírse a carcajadas, llanto recurrente, golpearse o mantenerse alejado del grupo, si no les gusta algo de los alimentos dicen “huácala”, dejan de hacer las actividades porque indican estar aburridos lo que repercute en su desempeño académico. De igual forma, esto limita la integración grupal y afecta el desarrollo de habilidades sociales, ya que se les dificulta reconocer el estado emocional de sus compañeros, por ejemplo: durante los recreos al presentarse la perdida en un juego los niños comúnmente se reclaman, inician con el uso de vocabulario grosero, se empujan. En una ocasión se registró que un estudiante respondió con gritos y palabras ofensas como defensa propia, a otro estudiante de un grado superior, por la utilización de la cancha.

Esta problemática también se refleja en el aula cuando la docente genera observaciones sobre el incumplimiento a las normas de convivencia, como la no asistencia con el uniforme correcto de acuerdo con el horario, los estudiantes responden con molestia, si llegan atrasados a clases ingresan sin saludar o disculparse. Al momento de realizar trabajos en grupo se evidencian conflictos entre compañeros, se oponen a integrarse en los grupos que establece la docente, piden que sea por afinidad y comúnmente los criterios para unirse eran por sexo (niños y niñas), por rendimiento académico y conductual (los buenos, los cumplidos, los inquietos), en el caso de los estudiantes con bajos niveles de interacción tienden a mostrarse más reservados, con escasas relaciones de amistad, y son frecuentemente excluidos de las actividades grupales o poco considerados por sus compañeros al momento de trabajar o participar en juegos. Para evitar la oposición de los estudiantes la docente optaba por grupos por afinidad, o trabajos individuales.

De acuerdo con la revisión teórica, como lo menciona Santander et al., 2020 indica que los docentes tienen una influencia directa en el entorno del aula. Por lo tanto, la habilidad que posea para manejar sus emociones se transforma en un modelo para que sus alumnos aprendan mediante la imitación y observación. Es así como, si existe una adecuada gestión emocional en el aula, la misma se beneficia con una escucha activa y la resolución de conflictos de manera respetuosa. Por su parte, Correal y Vega (2024) mencionan que la integración curricular de las habilidades emocionales es una parte fundamental para fortalecer la convivencia, mejorar el bienestar emocional y fomentar el aprendizaje en un entorno más inclusivo y solidario.

En las observaciones realizadas y la recolección de datos, subraya la necesidad de fortalecer la educación emocional en la institución, ya que actualmente no existe un enfoque formal que permita a los estudiantes desarrollar habilidades para reconocer, comprender y gestionar sus emociones en sí mismos y en los otros, que les permita ser empáticos, atribuir los

estados mentales de los otros, y comprender sus creencias, e interpretar los estímulos sociales lo cual resulta clave para su bienestar personal y éxito académico. Pese a una propuesta curricular actual enfocada en el desarrollo de competencias para la vida y con inserciones curriculares como la educación emocional, y educación cívica, ética e integridad. Durante el desarrollo de nuestra práctica preprofesional, constatamos que la institución educativa como no las abordaba, su Plan Curricular Institucional aún se encontraba enfocado en el Currículo Nacional 2016, el cual no expresa de forma explícita la formación en competencias emocionales. Por lo tanto, esto generaba que ha nivel microcurricular los docentes no apliquen estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Además, se evidencia la ausencia de registros institucionales como leccionarios o esquelas que documenten el comportamiento estudiantil, lo que impide un seguimiento adecuado de los casos. A esto se suma que no se evidenció una intervención desde la inspección oportuna en la resolución de los conflictos que surgen entre los estudiantes, en el caso del Departamento de Consejería Estudiantil, la profesional que lo atendía únicamente asistía dos veces por semana, centrándose en brindar seguimiento a los estudiantes con problemas en el aprendizaje o con discapacidad.

Por lo expuesto nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: "¿Cómo la cognición social incide en la convivencia escolar de los estudiantes de subnivel de básica media de una unidad educativa rural de Azogues? "

1.2. Justificación

Este estudio se apoya en la necesidad de comprender cómo los procesos de la cognición social pueden estar incidiendo en la convivencia dentro del aula, particularmente en un contexto escolar rural como el ubicado en el área del cantón Azogues. En las Prácticas Preprofesionales se observaron: aislamiento, conductas disruptivas, incumplimiento de normas, segregación de grupos, dificultades para expresar emociones y baja empatía entre los estudiantes de un grado

de subnivel de básica media, comportamientos que afectan la interacción social en el contexto escolar y el aprendizaje. Estos hallazgos podrían estar reflejando dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales básicas que deberían considerarse desde la perspectiva de la cognición social, que incluye procesos como la empatía, la comprensión de emociones y la teoría de la mente.

Desde un punto de vista educativo, este estudio es importante, porque contribuye al análisis de las habilidades socioemocionales, no solo desde los comportamientos observables sino también respecto a los procesos mentales inconscientes de la que estos comportamientos se originan. Si entendemos cómo los estudiantes interpretan gestos, emociones e interacciones que tienen lugar en el aula, entonces podemos idear intervenciones que crearían interacciones mejoradas. Partiendo de esta hipótesis, esta investigación se basa en la premisa de que es imposible e indeseable mejorar la convivencia escolar sin saber cómo piensan, sienten y actúan los estudiantes.

Por lo tanto, este estudio puede ayudar en la toma de decisiones de las metodologías pedagógicas y en el diseño de recursos prácticos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la convivencia escolar en el marco del respeto, la solidaridad, empatía y tolerancia. Además, la importancia de esta investigación radica en que es un estudio en un contexto educativo rural, en el cual se ha brindado la apertura para aportar en el proceso educativo de los estudiantes, pero especialmente los docentes desean dar continuidad con su formación y actualizarse con los cambios que desde la política pública educativa se proponen, y que ven consideran necesario implementarlo en su institución.

El Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador como parte del fortalecimiento del desarrollo holístico de los estudiantes, ha propuesto la inserción curricular de educación educación cívica, ética e integridad,emocional y otras para la prevención de problemas de

exclusión social, de riesgos psicosociales y para proporcionar a los estudiantes habilidades esenciales para enfrentar los desafíos académicos y personales a lo largo de su vida. Este enfoque reconoce que los estudiantes presentan diferentes habilidades y necesidades, de tal forma que la educación no solo debe prepararlos para los desafíos académicos, sino que participen de manera activa en la sociedad. Por lo tanto, los resultados del estudio no solo serán útiles para un diagnóstico dentro de la escuela, sino que también visibilizarán el aporte que al trabajarse la cognición social puede generar en la convivencia escolar y el aprendizaje. Desde el análisis teórico y estudios realizados en contextos nacionales, regionales e internacionales, generaremos una comparativa con los resultados de las percepciones de los estudiantes participantes en esta investigación.

En este marco, el estudio también se vincula con las destrezas del área de Lengua y Literatura, que promueven la expresión oral clara y coherente, la participación en contextos comunicativos, la organización de ideas con una intención definida y el uso del lenguaje como herramienta para construir significados compartidos y resolver conflictos pacíficamente. Estas destrezas, además de fortalecer el desarrollo lingüístico, impulsan el crecimiento social y emocional de los estudiantes, fomentando la empatía, el respeto y la convivencia escolar armónica. Asimismo, permiten integrar el saber, el hacer y el ser, favoreciendo el desarrollo de competencias y pensamiento crítico, aspectos que pueden ser evaluados mediante desempeños observables en la práctica educativa.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo la cognición social incide en la convivencia escolar de los estudiantes de subnivel de básica media de una unidad educativa rural de Azogues?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo General

Analizar cómo las manifestaciones de la cognición social inciden en las formas de interacción y comportamiento de la convivencia escolar de los estudiantes de un grado de subnivel de básica media en una unidad educativa rural de Azogues.

1.4.2. Objetivos Específicos

1.4.2.1. Explorar las formas de interacción y comportamiento que reflejan la convivencia escolar en los estudiantes de un grado de subnivel de básica media.

1.4.2.2. Describir cómo se manifiesta la cognición social en los estudiantes de un grado de subnivel de básica media a partir de sus respuestas a situaciones planteadas en instrumentos cualitativos.

1.4.2.3. Interpretar la relación entre las manifestaciones de la cognición social y las conductas observables que caracterizan la convivencia escolar en los estudiantes de un grado de subnivel de básica media.

CAPÍTULO II

2. Marco teórico

El propósito de este apartado es proporcionar un base conceptual que permita, la comprensión de variables y categorías conectadas con la cognición social y su impacto en la vida escolar. El presente tiene como finalidad presentar los antecedentes investigativos que han abordado problemáticas similares al del estudio, el mismo recopila tanto a nivel internacional, regional y nacional. Además, de las principales teorías, enfoques y conceptos relacionados con la cognición social y la convivencia escolar en contextos escolares. El desarrollo del marco permite ofrecer una base teórica para comprender el tema, como proporcionar los criterios

necesarios de reporte individual para interpretar los resultados y también analizar objetivamente lo que se ha descubierto.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedente Internacional

El trabajo titulado "Impacto de la regulación emocional en el aula, un estudio con profesores españoles" de Santander, Gaeta González y Martínez (2020), tiene como objetivo analizar la regulación emocional de los docentes y su efecto en el entorno educativo. Por su parte uno de los resultados más importante del estudio es que el 76% de los profesores en esta muestra posee una regulación emocional adecuada. Además, destaca que el 15% tiene una excelente regulación, lo que sugiere que la misma es buena tanto para la motivación como para la gestión de la clase. Sin embargo, en la investigación surgen problemas ya que la dimensión de la muestra es pequeña y la subjetividad inherente de los constructos estudiados, lo que puede afectar la generalización de los resultados, así como la validez de los instrumentos de medición utilizados para evaluar las percepciones de los profesores sobre la regulación emocional.

De este modo permite reflexionar en cuanto el papel clave que la regulación emocional cumple en diferentes espacios educativos, el cual no simplemente como una herramienta del docente, sino puede ser como una influencia directa tanto en las formas de convivencia que se desarrollan o como una influencia directa en el entorno del aula. La habilidad del profesor para manjar sus emociones se transforman en un modelo para los alumnos, los cuales aprenden mediante la imitación y la observación. De tal modo, cuando el ambiente escolar esta evidenciada por una adecuada gestión emocional. Así, cuando el entorno escolar está marcado por una adecuada gestión emocional, beneficia con actitudes de escucha activa, resolución de conflictos y respeto.

Del mismo modo, se puede demostrar que las habilidades emocionales no solo se influencian por el rol del docente, sino que también a toda la comunidad educativa. El desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, proporcionado por ejemplos de personas adultas, fortalece la comprensión mutua, la capacidad para establecer vínculos positivos entre compañeros y la empatía. De igual manera especialmente es relevante en diferentes contextos donde la convivencia escolar se ve perjudicada por la exclusión, las dificultades interpersonales o la ausencia de habilidades sociales, como se ha observado en el presente estudio.

2.1.2. Antecedente regional

El artículo titulado "Habilidades emocionales y convivencia escolar: un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria", escrito por Correal y Vega en 2024 en México, tiene como objetivo examinar la relación entre las habilidades emocionales y la convivencia escolar en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado en colegios públicos. Por su parte, los resultados más importantes indican que solo un 7,50% de los estudiantes presenta una convivencia armoniosa, lo que resalta la necesidad de intervenciones educativas enfocadas en el desarrollo emocional. Sin embargo, se logró identificar vacíos en la investigación, tales como una escasez de estudios que aborden a fondo las habilidades emocionales en la población de 8 a 12 años, y la falta de propuestas concretas para integrar estas habilidades en los currículos educativos, lo que limita la comprensión de su impacto en la convivencia a largo plazo.

El artículo titulado “La cognición social en los padres de familia de los niños y adolescentes que presentan problemáticas de convivencia escolar”, escrito por Ospina A, Peñaloza A, Venegas M, Alvarado K en Colombia, tienen como objetivo analizar cómo la cognición social de los padres de familia influencia en la convivencia escolar de sus hijos, en los escenarios de las instituciones educativas del país. Los descubrimientos más relevantes indican que, aunque se identificaron niveles regulares de cognición social en los padres, no se identificó

una correlación significativa entre esta variable y las problemáticas de convivencia escolar. Además, se observa que en algunas situaciones en donde los padres presentan bajos niveles de cognición social, se relacionan con problemas en la convivencia de sus hijos en la escuela, pero no de manera concluyente. La presente investigación destaca la importancia de explorar otras variables, tales como problemáticas sociales y diferentes estados de ánimo, las cuales pueden influenciar y afectar la convivencia escolar, por otro lado, también sugerir la necesidad de explorar en las relaciones entre las variables estudiadas y la necesidad de ampliar las muestras para comprender mejor estos acontecimientos.

Existen fuentes de información del campo que muestran que hay dimensiones importantes del desarrollo emocional de los estudiantes en la educación primaria que afectan la forma en que coexisten y se relacionan en el propio espacio educativo. Los bajos niveles de convivencia armónica que se encuentran son indicativos de un trabajo no intencionado o no sistemático en competencias emocionales, lo que lleva a un aumento en el número de conflictos y malentendidos, además, de que complica el trabajo cooperativo. Esta situación resalta la urgencia de desarrollar programas educativos que apunten a los factores emocionales como un aspecto fundamental del proceso formativo.

De esta manera permite evidenciar que en los diferentes niveles que tiene la educación preparatoria, media y elemental se encuentran vacíos relevantes en temas del desarrollo emocional de los estudiantes, el cual genera un impacto significativo en la relación dentro del entorno escolar y la forma en que conviven de manera directa. La presencia baja de convivencia equilibrada demuestra que no están siendo trabajadas las habilidades emocionales de manera sistemática ni intencionada, por lo que esto favorece a la presencia de malentendidos, dificultad en trabajos colaborativos y conflictos frecuentes. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de

incorporar estrategias educativas las cuales estén centradas en lo emocional como una parte importante del proceso de formación.

Adicionalmente, este estudio ayuda a entender que algunos estudiantes consiguen establecer relaciones saludables, gran parte demanda acompañamiento que permita mejorar la regulación emocional y la capacidad de reconocer sus emociones. También la carencia de integración competencias socioemocionales mediante el currículo restringe el desarrollo de la construcción de vínculos basados en respeto y empatía, desarrollo de la cognición social y dificultando la comprensión del otro. Estos elementos son fundamentales para construir una convivencia escolar sólida, especialmente en etapas donde los estudiantes están desarrollando su identidad personal y social.

2.1.3. Antecedente Nacional

En el artículo titulado “Propuesta de formación docente para incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de alumnos que estudian en pandemia” escrito por Lamus, Moreira y Castro en 2023 en Quito-Ecuador, el cual tuvo como objetivo, fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica, mediante estrategias que fomenten la resolución de conflictos, la autorregulación y la empatía dentro del aula. Además, se menciona que la cognición social es una competencia esencial para cada ser humano, ya que interactuar socialmente es un componente crucial para el desarrollo de la persona en términos biológicos, psicológicos y sociales. Lo que esto evidencia que el desarrollo de la cognición social responde a una necesidad académica, y también a una condición esencial del ser humano para convivir de forma armónica. En el ambiente escolar, lo que permite esta habilidad es que los alumnos enfrenten los conflictos cotidianos que se presentan con prudencia, reglen sus emociones y que comprendan mejor a sus compañeros.

Contextualmente en Ecuador, diferentes investigaciones han revelado que es muy importante trabajar con habilidades socioemocionales durante los primeros años de la vida escolar para evitar futuros conflictos sociales. Obviamente, las interacciones en el aula están estrechamente ligadas a la forma en que los estudiantes enmarcan las emociones y acciones de los demás al organizarlas para sus respuestas. Por lo tanto, si un niño no está familiarizado con la cognición social, tendrá dificultades para integrarse en el grupo y abordar cualquier desacuerdo de manera lógica y respetuosa, creando un clima que tampoco promueve el aprendizaje y el desarrollo personal en el entorno escolar.

Basado en observaciones realizadas durante su período de práctica preprofesional en una unidad educativa rural de Azogues, muchos estudiantes aún no están desarrollando habilidades básicas como la empatía, la autogestión de las emociones y la comprensión de las intenciones de los demás. En consecuencia, tienden a formar grupos cerrados, reaccionar de manera impulsiva ante situaciones de divergencia y mostrar poca capacidad para mantener relaciones cooperativas. Finalmente, el currículo carece de una educación emocional estructurada y no emplea estrategias pedagógicas dirigidas hacia el desarrollo socioemocional; en una palabra, demuestra una brecha que necesita ser llenada. Por esta razón, es importante reconsiderar los resultados de las investigaciones para intervenir en aspectos de la educación en una etapa temprana.

2.1. Fundamentación Teórica

El desarrollo integral de los alumnos no solo demanda el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas, sino también la identificación de los procesos sociales y mentales que afectan su manera de interactuar con los demás. En este sentido, la presente fundamentación teórica aborda dos dimensiones clave en el ámbito educativo: la cognición social y la convivencia escolar. Ambas se entrelazan de manera significativa, ya que la forma en que los niños

interpretan las emociones, las intenciones y las conductas de sus pares influye directamente en la calidad de sus interacciones y en el clima del aula. Estas categorías no pueden entenderse por separado, pues una adecuada convivencia parte, en gran medida, del desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que permitan una lectura comprensiva del entorno social y una respuesta respetuosa y empática ante los demás.

Para proporcionar un desarrollo holístico, no se puede simplemente hacer que los estudiantes piensen más y mejor; también debemos reconocer que estos pensamientos ocurren dentro de una mente, que procesa a través de su interacción con otros sociales. En este sentido, el marco teórico actual abarca dos ejes relevantes en la investigación educativa: la cognición social y la convivencia escolar. Ambos están muy entrelazados, dado que la forma en que los niños "leen" las emociones, intenciones y comportamientos de sus compañeros impacta directamente en la calidad de sus interacciones y, por lo tanto, en el clima del aula. Estos componentes no pueden distinguirse por separado porque una convivencia adecuada es el resultado, en gran medida, de los recursos cognitivos y emocionales que tenemos disponibles para analizar socialmente y conformar una relación respetuosa y empática con los demás.

2.2.1. Cognición social

La cognición social tiene que ver con la manera en la que pensamos sobre los demás y de la forma que nos relacionamos con ellos. Se trata de entender el funcionamiento de nuestras mentes cuando interactuamos con otros, como interpretamos sus acciones y palabras, y la influencia en nuestro propio comportamiento y percepciones. Incluye muchos aspectos, desde reconocer emociones en los rostros hasta razonar sobre las normas y valores de un grupo. Las personas normales pueden interpretar y entender lo que pasa en sus interacciones con otros. Esto incluye saber cómo responder correctamente en diferentes situaciones sociales.

Básicamente, estamos hablando de diversas habilidades que permiten identificar cosas, procesarlas, recordarlas y reaccionar en consecuencia.

La cognición social abarca elementos claves que se originan en la percepción social, que posibilita percibir estados mentales y emociones de otras personas; la teoría de la mente, que favorece el atribuir deseos, creencias e intenciones a los demás; el aprendizaje social, basado en observar e imitar; la empatía como una destreza que colabora en entender y compartir emociones; y la motivación social, que contribuye a fomentar la formación de vínculos interpersonales. La cognición social también se observa en otras especies, a pesar de que la mayor parte de su estudio se ha realizado en humanos. Esto demuestra la complejidad de los procesos que regulan la vida social y el valor evolutivo de dicha cognición. Este campo de estudio ha sido tratado desde áreas como la psicología, la etología y las ciencias sociales, lo cual ha posibilitado un enfoque más integral sobre el comportamiento social y los procesos mentales que lo sustentan (López et al., 2022).

Desde la revisión teórica se evidencia que la cognición social no solo implica reconocer y comprender emociones o estados mentales, sino también la integración de procesos neuropsicológicos y culturales que explican cómo las personas aprenden e interiorizan comportamientos sociales. En este sentido, la empatía se concibe como la capacidad de comprender y compartir las experiencias de los demás, vinculando los componentes afectivos, cognitivos y regulatorios del sistema de neuronas espejo (Decety y Jackson, 2004). Asimismo, la percepción social se entiende como el conjunto de juicios que elaboramos sobre las características de otras personas, en los cuales intervienen nuestras experiencias previas, creencias y emociones (Hernández, 2020). Estos procesos se relacionan con la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) como el espacio donde el aprendizaje ocurre a través de la mediación social y el lenguaje,

permitiendo que el individuo construya significado y desarrolle habilidades sociales mediante la interacción con los demás.

Por otra parte, podemos agregar la definición de cognición social que nos da Ospina et al. (2022) “hace relación con la habilidad de asimilar los estados mentales y emocionales de otros, y de las cualidades como la empatía y la compasión” (p. 283). Por lo tanto, se puede entender como una capacidad mental que ayuda al individuo a interpretar lo que otras personas dicen, hacen o expresan, a su vez evaluar o valorar esa información, es decir pensar que significa, si es importante, si representa una amenaza o una oportunidad. A partir de esta interpretación y evaluación responder de manera adecuada, ya sea con palabras, emociones, gestos o comportamientos (Ospina et al, 2022). De tal manera, esta habilidad permite relacionarse bien con los demás, por que ayuda a entender lo que sucede en las interacciones sociales y a su vez a actuar en consecuencia, lo cual es muy importante para la convivencia, la empatía y la resolución de conflictos.

En este sentido, el aprendizaje por observación cumple con un rol importante en el progreso de la cognición social, ya que al observar a los demás para entender cómo funcionan las cosas en sociedad, especialmente cuando estamos en la escuela. Mirar cómo reaccionan las personas, qué sentimientos expresan y cómo se comportan, nos dice mucho. Los estudiantes no solo copian lo que ven, también adoptan ideas y actitudes que luego se vuelven parte de quiénes son. Esto es algo básico, pero muy importante ya que, ayuda a desarrollar habilidades valiosas, como ser empáticos y amables. Cuando somos capaces de ponernos en el lugar de los demás, la comunicación se vuelve más clara y directa. De esta manera se disminuye las posibilidades de discusiones o conflictos innecesarios. Y esto, a su vez, les permite hacerse una idea de las personas que los rodean y de cómo deberían actuar en el futuro. Cuando interactúan de forma más adecuada, pueden conocer mejor el mundo y reaccionar ante él de una manera que

consideren más genuina. En definitiva, es esencial para establecer relaciones sanas, comprender a los demás y comprenderse a uno mismo en el mundo social (Ospina et al., 2022).

Cómo interactuamos con los demás es una parte importante de nuestra educación. Las capacidades para comprender y reaccionar apropiadamente en situaciones sociales son fundamentales. Cuando las desarrollamos, somos más empáticos, controlamos mejor nuestras emociones y comprendemos lo que piensan y sienten los demás. Esto, a su vez, contribuye a crear un ambiente escolar más positivo. En vez de solo mirar las calificaciones para medir cómo va un estudiante, muchos educadores ahora quieren saber más sobre lo que realmente hace a un alumno exitoso. La manera en que los niños interactúan con su entorno social es muy importante. Las habilidades sociales que desarrollan son clave para mejorar su rendimiento en general. Reconocer emociones y entender lo que los otros quieren decir es fundamental. La observación es una herramienta valiosa para aprender, no sólo mejora las notas en la escuela, sino que también fomenta un ambiente de respeto y cooperación en el aula. Cuando los niños pueden leer las señales de los demás, todo funciona mejor.

Cuando se trata de entender cómo interactúan las personas, es útil fusionar saberes de la psicología, la pedagogía y la neurociencia. De esta manera, podemos crear un buen fundamento para aplicar teorías educativas. Lo interesante es que esto puede ayudar a los alumnos en la adquisición de competencias sociales que les sirvan para su vida, no solo dentro del aula. En la escuela, los niños a menudo aprenden observando lo que les rodea. Si logramos darle un sentido especial a esta forma de aprendizaje en el contexto escolar, podemos fomentar relaciones más fuertes y sanas entre las personas. La clave está en crear un ambiente donde los estudiantes puedan relacionarse entre sí con empatía y respeto. Esto es indispensable para su desarrollo emocional y social. Por lo tanto, incorporar actividades que estimulen la cognición

social en el currículo escolar tiene grandes ventajas para prevenir conflictos y promover una buena convivencia escolar.

2.2.1.1. Las emociones desde varias contribuciones

Desde la antigüedad, las emociones humanas han sido examinadas y expuestas por numerosos filósofos, cuyas ideas no pueden sino iluminar aún más las emociones para nosotros. Saber qué son, cómo surgen y qué tipo de funciones cumplen los objetos con tales propiedades ha sido crucial para entender no solo el comportamiento, sino también las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Nuestras emociones afectan cómo aprendemos, razonamos y nos relacionamos con los demás; por eso deben ser estudiadas para contribuir plenamente al desarrollo humano. Desde los días de la filosofía antigua hasta los recientes avances en neurociencia, se cree que las emociones no son meramente reacciones transitorias, sino un componente estructural de nuestra experiencia cotidiana.

En este sentido, las emociones están estrechamente ligadas al desarrollo de la cognición social, ya que esta última hace referencia a la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los estados mentales y emocionales de otras personas. La manera en que interpretamos las expresiones emocionales, reconocemos el sufrimiento ajeno o compartimos la alegría de los demás, la misma que está mediada por nuestras propias experiencias emocionales. Por tanto, entender la evolución del concepto de emoción permite también comprender cómo se forma la empatía, la compasión y otras habilidades que son fundamentales para una convivencia pacífica. Desde ahí viene la importancia de fomentar la educación emocional desde edades tempranas ya que, solo a través del conocimiento y manejo de las emociones es posible promover entornos escolares y sociales más humanos, inclusivos y conscientes.

Una de las primeras definiciones que podemos encontrar de emoción tuvo lugar en (428-347 a. de C.) de la mano de Platón (citado en Sylva, 2019), el cual contempla la emoción como una apreciación confusa. Al mismo tiempo las considera perturbaciones que pueden disminuir la capacidad de razonamiento, la misma que puede ser por un estímulo externo o un dolor excesivo. Desde esta perspectiva el manejo adecuado de las emociones se convierte en una herramienta esencial que permite tener un equilibrio y un manejo adecuado entre el pensamiento y comportamiento. Aunque esta perspectiva puede parecer limitada al centrado en su carácter disruptivo, señala un aspecto clave: las emociones, si no se manejan, pueden influir negativamente en nuestras decisiones y comportamientos (Sylva, 2019).

Aristóteles (384-322 a.C., citado en Sylva, 2019), por su parte, ofreció una imagen contrastante; él creía que las emociones no eran meramente disruptivas, sino cruciales para el cambio personal. Según este escritor, las pasiones afectan el pensamiento y son parte de él; no "desplazan" las ideas ni siquiera impiden el ejercicio de la razón, ya que la pasión es esencial para la acción humana. En este sentido, Aristóteles enfatizó el importante papel de las emociones para la experiencia personal y el desarrollo, con una visión más amplia según la cual los sentimientos no solo limitan nuestras capacidades racionales, sino que también pueden impulsarlas positivamente hacia adelante. Del mismo modo con una mirada evolucionista, Charles Darwin (s/f citado en Cruz, 2019) resaltó que las emociones tienen un origen biológico y son el resultado de la evolución, además que la compartimos con algunas especies animales. Esta idea generó controversia entre los defensores del mecanicismo, ya que cuestionaban la idea de la exclusividad humana en la manifestación de las emociones y su rol dentro de la creación.

Por otra parte, desde el ámbito de la neurociencia, Merchán et al. (2019) enfatiza que el cerebro en cuanto a lo emocional aprende de manera distinta racional. Las experiencias

emocionales vividas en la infancia, tanto en el entorno familiar como en el educativo, moldean los circuitos neuronales que regulan las emociones. Por ello, la educación emocional desde temprana edad resulta esencial para promover un adecuado desarrollo cognitivo y personal en el aula, beneficiando el bienestar y la toma de decisiones en la vida adulta. Por su parte desde las palabras de la Real Academia Española (s/f) la emoción es una variación de ánimo intensa y transitoria, placentera o dolorosa, que se encuentra acompañada de una cierta conmoción física. De este modo, la emoción se puede definir como la reacción que normalmente sucede en un corto periodo de tiempo, la misma que puede ser intensa, espontánea y física, originada por factores ya sean externos o internos lo cual provoca que la respuesta emocional sea negativa o positiva.

El recorrido histórico y conceptual sobre las emociones demuestra que, lejos de ser simples reacciones pasajeras, constituyen una dimensión esencial del ser humano, la misma que está profundamente ligada al pensamiento, la conducta y las relaciones interpersonales. Desde las teorías de Platón y Aristóteles hasta las de Darwin y la neurociencia contemporánea, se ha demostrado a lo largo de la historia que las emociones están involucradas en la actividad cognitiva, así como en el desarrollo personal y social. Este conocimiento es fundamental para la consolidación de la cognición social (es decir, la capacidad de leer y reaccionar adecuadamente con respecto a la propia mente/emoción), lo que permite resolución de problemas, empatía y una vida saludable como integrante de una sociedad. De esta manera, la difusión de la educación emocional a una edad temprana es imprescindible, es a través de la gestión adecuada de las emociones y el conocimiento que se pueden construir ámbitos escolares y sociales más amigables, inclusivos y conscientes.

2.2.1.2. Teoría de la mente (TOM)

La Teoría de la Mente (TOM) desde las palabras Premack y Woodruff (1978, citado en Tellez et al., 2021) es una competencia cognitiva necesaria para percibir, interpretar y reaccionar frente al comportamiento del otro al inferir sus estados mentales. La misma es muy necesaria dentro de los contextos de interacción social, aquellos en los que cada miembro del grupo tiene que ser capaz de interpretar y comprender lo que el resto quiere, siente o desea. Se empieza a estudiar la importancia de la ToM en la neurociencia, la psicología del desarrollo y la educación debido a la relación que presenta con la conducta, con la comunicación, etcétera. A la hora de afrontar el trabajo orientado a la ToM, se pueden encontrar planteamientos teóricos y neuroanatómicos que han permitido una descripción rica de la manera que tiene de funcionar, y llevar a cabo concretas aplicaciones prácticas. En la escuela, el desarrollo de la ToM va favoreciendo el refuerzo de competencias socioafectivas básicas directamente relacionadas con la calidad y el valor de las relaciones interpersonales.

La Teoría de la Mente, también conocida como la capacidad hetero metacognitiva, es la capacidad de inferir pensamientos, deseos, emociones e intenciones, de forma que la persona pueda inferir las acciones de otras personas en los múltiples entornos sociales que se van desarrollando. Se considera que esta habilidad está compuesta de una doble dimensión, una de carácter cognitivo (que permitiría anticipar lo que otros piensan o creen) y otra de carácter emocional que permitiría la interpretación de emociones y estados afectivos. El término Teoría de la Mente fue introducido formalmente por Premack y Woodruff en 1978, aunque sus fundamentos ya se pueden encontrar en estudios anteriores del siglo XIX. La Teoría de la Mente se desarrolla a partir de los primeros meses de vida en la medida que los bebés comienzan a identificar miradas y gestos y se consolida en el desarrollo hacia los 4 años con la comprensión de la comprensión de las falsas creencias. A su vez como lo argumento Withen (1991 citado en

Tellez et al., 2021), diversas estructuras cerebrales, como la corteza prefrontal medial y el surco temporal superior, participan activamente en la Teoría de la Mente así como las neuronas espejo que permitirían adoptar el punto de vista y colocarse en el lugar de otro. En definitiva, el interés que suscita la Teoría de la Mente está claramente justificado, siendo un componente fundamental de la vida social.

La Teoría de la Mente (ToM) desempeña un papel significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, sin la ToM sería muy difícil alcanzar la empatía, la regulación de las emociones o resolver de manera pacífica los conflictos, los cuales permiten conectar emocionalmente con estados mentales, generando una respuesta afectiva adecuada. Generalmente las personas pueden reconocer lo que los otros se sienten bien o mal, cómo reaccionan las personas que los rodean, así como adaptarse a sus reacciones. De esta manera se establecen patrones de relación más saludables, se facilita la comunicación e interrelación de los menores y se puede disminuir el conductismo menos deseable. En particular, durante la infancia, la ToM en el niño va a favorecer el trabajo en grupo y la toma de perspectiva, es decir, se favorecen prácticas que van a fomentar la no declaración y para la construcción de la cooperación con sus compañeros. Ya en un sentido más clínico se sabe que trastornos de la ToM, son comunes para condiciones clínicas como los trastornos del espectro autista, la esquizofrenia o trastornos de la personalidad durante la infancia, lo que permite concluir que juega un papel fundamental en la salud mental de los menores, pero también su bienestar en los grupos sociales. Por esta razón, es conveniente- desde edades tempranas- evaluar y potenciar la ToM de los menores, para contribuir al adecuado desarrollo emocional (Tellez et al., 2021).

Mediante diferentes procedimientos evaluativos se mide la Teoría de la Mente en diferentes edades y condiciones cognitivas. Una de ellas es el conocido Eyes Test de Baron-Cohen, consiste en contemplar fotografías que muestran únicamente la mirada de una persona

y escoger la emoción o estado mental que representa; esta prueba ha sido extensamente validada y se utiliza para exploraciones en contextos clínicos como educativos. Otro de los procedimientos más utilizados es la Tarea de la Falsa Creencia de Primer Orden, puesto que permite conocer si un niño puede predecir la acción de alguien que actúa conforme a una creencia falsa, siendo uno de los logros más importantes en el desarrollo de la ToM en torno a los 4 años. Existe la Hinting Task para medir la comprensión de mensajes indirectos, dirigida especialmente a personas con esquizofrenia; a través de estos procedimientos se pueden saber el nivel de desarrollo de esta capacidad, así como realizar intervenciones adecuadas para promover la interacción social y emocional en los individuos, especialmente dentro del ámbito escolar (Tellez et al., 2021).

2.2.1.3. Empatía

La empatía es una competencia social esencial en la sociedad actual, tal como lo propone la teoría de las inteligencias múltiples. Es considerablemente más relevante establecer una relación respetuosa con los demás para alcanzar el éxito que rivalizar contra ellos. Como ejemplo, los centros educativos son un lugar donde se puede proponer y sugerir con más precisión y claridad acciones que contribuyan a vencer los desafíos mencionados. Promover la empatía desde el aula, como parte de la cognición social, permite mejorar la convivencia escolar, evitar conflictos y fortalecer el trabajo grupal., el desarrollo de estas habilidades no solo influye de manera significativa en el clima institucional, sino también en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, por ello fomentar la empatía es una estrategia fundamental para transformar el entorno escolar y promover entornos saludables.

En el entorno escolar, la empatía se manifiesta cuando los estudiantes son capaces de reconocer y valorar las emociones de sus compañeros, mostrando interés genuino por lo que sienten y por las situaciones que viven. Esta capacidad no solo mejora la comunicación, sino que

también previene conductas agresivas y fortalece los lazos de solidaridad. A través de actividades colaborativas, los estudiantes tienen la oportunidad de ponerse en el lugar del otro, entender diferentes puntos de vista y resolver desacuerdos de manera pacífica. Por lo cual, una educación que prioriza la empatía genera entornos más justos, inclusivos y tolerantes, donde todos se sienten escuchados y respetados (Saltos, 2020).

Fomentar la empatía implica también un trabajo constante del docente como mediador emocional. El docente empático no solo transmite contenidos, sino que modela conductas, interpreta las emociones del grupo y adapta sus estrategias según las necesidades afectivas de los estudiantes. Cuando el educador promueve la escucha activa y el respeto por las diferencias, favorece el surgimiento de vínculos positivos dentro del aula. Además, la empatía permite abordar de manera más efectiva los conflictos escolares, ya que promueve el diálogo y la comprensión mutua como mecanismos para la resolución de problemas, evitando así respuestas impulsivas o excluyentes que alteren la convivencia (Saltos, 2020).

2.2.1.4. Percepción social

La percepción social se refiere al conjunto de juicios elementales que se elaboran sobre diversas características de personas o fenómenos. En los cuales están implícitos las interpretaciones y significados que se construyen a través de nuestra historia personal y que se concretan en creencias, valoraciones y emociones (Hernández, 2020). Nuestra manera de entender a los demás no es neutral, sino que es diferenciada por nuestras propias experiencias, lo que nos permite comprender cómo los estudiantes en el aula generan juicios sobre sus compañeros a partir de sus experiencias pasadas. Es importante mencionar la relevancia de la percepción social en la cognición social ya que esto llega influir de gran manera en cómo los estudiantes interpretan las acciones de los demás, lo que en la investigación se evidencio como el alumnado tiende a formar grupos cerrados, demostrando la exclusión y el favoritismo, de tal

manera que refleja las construcciones sociales de cada uno de ellos y las creencias que tienen de los mismos fortaleciendo la exclusión por malas experiencias que hayan llegado a tener de otros compañeros.

La percepción social es un proceso esencial dentro del desarrollo de la cognición social, ya que concede a los individuos construir significados sobre los demás en función de sus experiencias, emociones y conocimientos previos. En el contexto educativo, a esta habilidad se le concede también una especial relevancia en la medida en que el alumnado logra comprender a sus compañeros y compañeras, interpretar los comportamientos de los demás y actuar en consecuencia. Pero, cuando esta percepción se encuentra distorsionada por prejuicios, por o para darle sentido a experiencias vividas que no han encontrado su resolución o el correspondiente sentido, la percepción genera barreras tanto para la inclusión, el respeto o la empatía. De este modo, los juicios anticipados o errados por medio de los cuales los alumnos perciben a sus compañeros y compañeras impactan directamente a la forma en la que se relacionan, formando, cerrando o excluyendo a las personas que no se ajustan.

En el contexto escolar, esta habilidad resulta importante para que los estudiantes puedan conocer a sus compañeros, comprender sus conductas y actuar en consecuencia. Pero cuando la percepción se encuentra distorsionada por un prejuicio o una experiencia negativa no superada, se crean muros de manera que no se contribuye a la idea de la inclusión, del respeto o de la empatía. En esta línea, los juicios mediante los cuales los estudiantes hacen en relación con los compañeros afectan a la manera en cómo se relacionan, generando así grupos cerrados o excluyendo a compañeros que no se ajustan a las percepciones construidas. A partir del desarrollo de la presente investigación se ha determinado que muchos estudiantes tienden a interpretar las actitudes de sus compañeros sin tener en cuenta el contexto o las emociones que

dan lugar a ellas. Esta interpretación superficial o sesgada provoca malentendidos, reacciones de ruptura, o bien, conflictos en la clase.

La percepción social también está relacionada con la habilidad del alumno/a para reconocer gestos, expresiones faciales, posturas y entonaciones, todos ellos elementos básicos a través de los cuales se pueden interpretar las emociones y pensamientos del otro/a. Si la habilidad de percepción social no está bien desarrollada, la posibilidad de cometer errores de interpretación será muy alta y podría derivar en reacciones negativas o incluso inadecuadas ante determinados contextos. Y esto afecta directamente a la convivencia escolar ya que limita la comunicación y la cooperación. Por eso, es necesario trabajar la educación emocional de un modo que integre la percepción social para trabajar alumnos/as más conscientes del mundo que les rodea, más abiertos/as a la diversidad, con mayor capacidad de comprender a quienes les rodean, lo cual se relaciona directamente con la empatía que es una habilidad que se fundamenta en buena parte en una adecuada percepción del otro/a.

2.2.1.5. Relación entre percepción social y empatía

La percepción social y la empatía están muy unidas en el contexto de la cognición social, pues ambas son cruciales en la interacción entre los sujetos. La percepción social es la capacidad de descifrar y reaccionar a los signos sociales del entorno, entre los cuales se considera el reconocimiento de emociones o intenciones, así como de estados mentales de las personas. Además, es la comunicación de una información compartida de la realidad social y de las relaciones interpersonales. La empatía, en cambio, no es sólo la capacidad de darse cuenta de cuál es la emoción de la otra persona, sino que implica también la respuesta emocional que somos capaces de experimentar en función de la situación por la cual atraviesan las otras personas. Así pues, la cognición social articula ambos procesos mentales en unos canales de comunicación al servicio de la relación requeridas para la interacción entre personas, donde la

percepción social forma parte del primer pasaje, pues es la información que el colega está transmitiendo respecto a su estado emocional. La empatía, que introduce la respuesta afectiva en la situación, es la información que el colega traduce sobre el estado emocional del otro. Y entre ambos se produce una relación de vida tal que podemos llegar a gobernar y modular la conducta de quien observa, en favor de una mejor vida compartida en el aula y en el contexto escolar que se cree (Atenas et al., 2019).

Según autores con una gran trayectoria en este campo, la percepción social y la empatía están estrechamente unidas entre sí, ya que comprender a los demás no solo implica la detección de sus emociones, sino también la adecuada interpretación de sus intenciones y su proceder. La conexión entre la percepción social y la empatía se manifiesta a partir de las primeras experiencias sociales que los alumnos experimentan, sobre todo en el contexto del ámbito escolar, ya que cada gesto, palabra u actitud pueden tener un significado diferente si no se comprenden adecuadamente. En el caso de que un alumno sea capaz de leer adecuadamente estos indicadores de conducta, no solo va a mejorar su capacidad de convivencia, sino que también va a potenciar su capacidad para poder responder con sensibilidad ante lo que el otro requiere. La relación entre interpretar y responder de manera emotiva va a permitir tener relaciones más sanas, respetuosas y colaborativas, evitando así los juicios erróneos o las reacciones impulsivas desfavorables que rompen el equilibrio y la armonía entre todas las partes del grupo en el aula.

En el aula, la desconexión existente entre la percepción y la emoción puede propiciar distancias emocionales en los integrantes del aula. Un alumno puede tener acceso, incluso, a una actitud negativa sin que ésta lo sea, sólo porque no ha sabido articular lo que percibe con la relación que el otro ha celebrado con él. En este punto, la empatía se comporta como un conducto que resulta muy valioso para traducir las percepciones en comprender, cuando se produce esta

relación se realizan reducciones en los conflictos y se realizan conexiones más potentes. La percepción social no puede darse de una forma aislada pues necesita del componente empático para que pueda ser una herramienta constructiva de la convivencia. Esta práctica da acceso a una dimensión superior dentro de la cognición social.

2.2.2. Convivencia escolar

La convivencia escolar paso a tener verdadera importancia en las últimas décadas como una categoría importante con la que dar cuenta de la vida compartida en el seno de las instituciones educativas. No obstante, el concepto ha evolucionado, teniendo un significado que va más allá de la mera ausencia de violencia, de tal manera que en la actualidad se habla de una verdad caja de aspectos afectivos, comunicativos, éticos y comunitarios de los cuales ni mucho menos se puede prescindir. Sin embargo, la proliferación de enfoques ha llevado a una situación en la que escasea el consenso conceptual, lo que hace muy difícil llevarlo a la práctica en las políticas educativas y en el ámbito escolar. Por ello resulta necesario revisar y acotar el significado de la convivencia escolar desde un sentido integral que entiende ésta como proceso formativo, puesto que es el respeto, la inclusión y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa lo que se ha de entender por convivencia escolar.

La educación socioemocional que se brinda a los estudiantes como resultado de esta práctica también contribuye al desarrollo adicional de la convivencia escolar, ya que permite a los niños y adolescentes adquirir las habilidades necesarias para gestionar sus emociones, construir relaciones positivas y adaptarse adecuadamente en el contexto donde se desarrollan. Esta educación no solo fomenta el desarrollo, sino que también influye en el logro académico del niño y en la creación de un buen ambiente de clase. Estamos educando para la empatía, la toma de decisiones responsable, la colaboración y la capacidad de enfrentar situaciones difíciles de manera constructiva y ética. Además, cuando se integra de manera transversal, se convierte en

una herramienta fundamental en la integración de nociones, habilidades y valores que permiten a los alumnos forjar una identidad sólida, aprender a convivir en armonía y establecer relaciones de cuidado y apoyo mutuo, aspectos básicos, todos ellos, en la constitución de una comunidad de aprendices inclusiva y participativa (Ministerio de Educación, 2024).

La investigación sobre la convivencia en las escuelas, mientras tanto, ha sido abordada desde perspectivas divergentes que permitieron la interpretación de este fenómeno. Una forma comienza con el examen del clima en las escuelas y la prevención de la violencia, pero pone énfasis en el comportamiento disruptivo: lo primero que se mide es el acoso escolar. Un enfoque alternativo, de naturaleza más integradora, lo considera como un componente del aprendizaje socioemocional para apoyar habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos. La educación para la ciudadanía y la democracia también se presenta como convivencia, subrayada en el desarrollo de competencias cívicas que se experimentan a diario con aportes en el proceso de toma de decisiones de las escuelas. Además, existen enfoques de educación para la paz y derechos humanos. Cada una de estas dimensiones permite la comprensión desde una perspectiva complementaria, pero también plantea el gran problema de articularlas en un marco coherente para su uso educativo (Fierro y Carbajal, 2019).

Un aula no es solo un espacio ordinario, sino más bien el lugar más importante para construir la convivencia escolar. Es en este contexto que tanto los estudiantes como los profesores establecen sus asociaciones primarias en la vida. Los intercambios diarios, tanto hablados como no verbales, producen un aprendizaje que va más allá del currículo y puede caracterizarse de maneras que un maestro nunca ha visto. Las herramientas que podemos usar para ayudar a crear un ambiente armonioso y respetuoso de las diferencias son prácticas pedagógicas colaborativas, reconocimiento de la diversidad, comunicación empática, entre muchas otras. La convivencia escolar no es solo un conjunto de reglas; también es una

experiencia de vida colectiva construida al recorrer este camino día tras día. La creación de espacios seguros e inclusivos ayudará a mejorar el sentido de pertenencia, pero también reducirá el riesgo de que las personas puedan quedar aisladas o sin resolver al enfrentar conflictos. En cuanto a la función del maestro, esto es fundamental. Además de actuar como un vínculo social entre las familias y la comunidad, los maestros promueven el aprendizaje de habilidades socioemocionales necesarias para la convivencia (Fierro y Carbajal, 2019).

La convivencia escolar tiene precedencia sobre la relación humana que se construye dentro del aula. Demuestra las habilidades sociales (y restricciones) que se espera que los estudiantes muestren hacia el respeto, la comprensión y la tolerancia. La manera en que el niño se relaciona coopera o confronta las diferencias ilumina el estado de su cognición social. Compartir un lugar no parece ser suficiente porque coexistir significa ser capaz de ver a la otra persona como un igual que tiene necesidades, sentimientos y opiniones que no son ni mejores ni peores. Cuando falta esta visión general, se desarrollan otros comportamientos como el aislamiento social, las burlas y la competencia desmedida que impactan negativamente en la comunidad del aula y su clima emocional.

Una convivencia escolar positiva no se da por sí misma, sino que hay que construirla, para lo cual establecemos normas claras y afectividad y la construcción de una cultura de respeto mutuo. El docente tiene un papel fundamental para actuar estableciendo dinámicas inclusivas y promoviendo el diálogo para resolver diferencias. Pero los alumnos tienen que desarrollar consciencia de sus actos y de cómo estos afectan a los demás; esto implica interiorizar valores y habilidades que les permitan actuar de manera autónoma, solidaria y equitativa. La convivencia entonces se convierte en un espacio formativo y de construcción de la identidad social, ya no solo un espacio de normas. El proceso de construcción de la convivencia se refuerza cuando los niños van aprendiendo a interpretar el mundo social de manera flexible de un lado y del otro,

llegando al desarrollo de la teoría de la mente como una competencia en la interacción de la escuela.

2.2.2.1. Convivencia y emociones

La convivencia en el aula de clases está estrechamente relacionada con las emociones, debido a que los mismos actores interactúan entre sí, relaciones tanto estudiante-estudiante como docente-estudiante-padre de familia. En el mismo puede generar afectos tanto positivos como negativos en las interacciones que se da en el centro escolar, algunos de estos comportamientos son explicados por que el estudiante no logra regular adecuadamente sus emociones, lo cual puede derivar a un comportamiento indebido como gritar, golpear cosas, etc. Todas las personas tienen necesidades emocionales básicas que deben ser resueltas como el respeto o la admiración, y algunos estudiantes que no pueden satisfacer esas necesidades presentan este tipo de comportamiento disruptivo.

La convivencia escolar desempeña un papel esencial en el desarrollo emocional de los estudiantes, ya que ofrece un entorno propicio para el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones. En los contextos escolares donde se ha fomentado una buena convivencia escolar se establecen vínculos afectivos positivos donde aumenta la pertenencia, la seguridad y la confianza emocional de los estudiantes. Eso puede provocar impactos a la hora de construirse a sí mismos y a los demás, de manera que se favorezca la empatía, la compasión, el manejo de los conflictos, y así a través de las interacciones cotidianas con sus profesores y compañeros de clase se puede aprender a tener actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, etc. en favor del equilibrio emocional del estudiante (Bustamante y Taboada, 2022).

En otra dirección, la convivencia basada en el respeto, la participación y la colaboración permite espontáneamente la toma de conciencia emocional, y habilita a los educandos a reconocer las emociones que surgen ante diferentes situaciones escolares, ya sean de tipo

académico o de tipo social, lo que contribuye mucho a la autorregulación emocional, la cual se considera una cualidad esencial para afrontar situaciones adversas, autocontrolar impulsos y hacer elecciones asertivas. A su vez, la toma de conciencia emocional en el aula amplifica la propia autoestima y la motivación intrínseca, las cuales se consideran componentes esenciales para el bienestar psicológico y en la práctica escolar misma. La toma de conciencia de las emociones en aula educativas, si se proyecta de tal forma, se generan aulas en donde cada alumno es considerado, recibe la atención de otros y es atendido o escuchado por los educadores, lo que genera contextos que tienen un efecto positivo en la estabilidad emocional y en la capacidad de convivir con los demás en la escuela (Bustamante y Taboada, 2022).

2.2.2.2. Código de convivencia

La investigación que se presenta aquí se conecta estrechamente con el código de convivencia que ha emitido el Ministerio de Educación de Ecuador, dado que el presente documento se centra en procesos psicológicos como la empatía, la percepción social, la forma de la autorregulación de las emociones que son parte del constructo de la cognición social y que, por supuesto, inciden en la convivencia escolar, siendo un documento que regula las relaciones entre los actores educativos, garantizando una convivencia armónica basado en el respeto, la inclusión y la atención a la diversidad. De la misma manera, se centra también en las formas a partir de las cuales la calidad de la convivencia escolar dependerá de cómo los alumnos comprendan la forma de regular sus emociones y sus relaciones sociales. El Código de Convivencia hace hincapié en los principios como la cultura de la paz, la integralidad del ser humano y la necesidad de una convivencia armónica todos ellos de forma directa totalmente vinculados al desarrollo de las habilidades socioemocionales (Ministerio de Educación, 2013).

El código de convivencia llega a alcanzar una considerable importancia para poder organizar la vida escolar y orientar el comportamiento de los estudiantes dentro de un marco de

respeto, de justicia, de participación, etc. No se debe entender tan sólo como un simple conjunto de normas impuestas desde el centro educativo, sino, por el contrario, como una construcción social compartida que quiere reflejar los valores y las necesidades de la comunidad. Su valor radica precisamente en que se convierte en el marco de referencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa para instigar el diálogo, resolver los desacuerdos y evitar situaciones de exclusión familiar. El código elaborado con la participación del profesorado, del alumnado y de las familias puede llegar a ser una guía importante, no sólo para regular la conducta sino para educar en principios democráticos y en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, lo que significa esto es educar en la convivencia (Ministerio de Educación, 2013).

En el contexto escolar donde se puede observar no sólo la promoción de la mejor apropiación y conocimiento del código de convivencia, sino que además conllevan un tipo de relaciones más igualitarias y un entorno más armonioso dado que la existencia de reglas o normas que se conocen, a las que se las comprende y que los propios alumnos se sienten incluidos en la construcción de ellas. En caso contrario, para que tenga efecto en la vida del aula y de la escuela, hay que vivir en el aula el código de convivencia, reflexionar sobre él y actualizarlo con la realidad del grupo; de no ser así, éste puede ser sólo un documento simbólico sin más efecto que la fiesta inicial que le aporta. Una aplicación coherente y formativa del código da lugar a la emergencia de posibilidades para trabajar ciertas capacidades como la autorregulación, la responsabilidad social y la convivencia pacífica, lo que permite facilitar la entrada a otros mecanismos que le dan forma a la vida escolar, por ejemplo, el proceso de mediación o resolución de conflictos (Ministerio de Educación, 2013).

CAPITULO III

3. Metodología

Este capítulo explicará la base metodológica que dirige esta investigación. La metodología es el camino que toman los investigadores para abordar el objeto de estudio. En el mismo se detallan el paradigma, el enfoque, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información, además, se describirá quiénes fueron los sujetos y cómo se llevó a cabo la investigación. Dado que la preocupación de nuestra investigación fue principalmente cómo los estudiantes perciben sus experiencias emocionales y qué impacto tiene esto en el ambiente de aprendizaje, metodológicamente se ha adoptado un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo. Tomar la metodología de esta manera nos permitió acercarnos a las personas en la investigación, escuchar sus sueños y encontrar un significado para lo que estaban haciendo dentro de la escuela, incluso si ocasionalmente se subían a un tren eléctrico en busca de nada más que consumo individual.

Así, nuestro método no fue simplemente obtener información documental copiada de otros trabajos; también implicó un proceso constante de reflexión pedagógica, tanto para los propios investigadores como para sus profesores y estudiantes. Al reconocer a los estudiantes como sujetos activos en el entorno, este estudio interpreta los significados de los diferentes resultados. Esta perspectiva permitió identificar patrones relacionales, formas de convivencia y mecanismos de respuesta emocional que emergen en el aula de forma espontánea. Así, la metodología cualitativa adoptada no solo respondió a los objetivos del estudio, sino que también abrió posibilidades para repensar las prácticas educativas desde una mirada más humana, empática y situada, lo cual da paso al análisis detallado de los componentes metodológicos como el paradigma interpretativo y las técnicas utilizadas en la investigación.

3.1. Paradigma de la investigación

En la construcción de una investigación científica el paradigma constituye un elemento esencial, ya que el mismo orienta la manera en que se interpretar la realidad. Esta definición parte desde 1962 por Thomas Kuhn la cual ha sido criticado por su ambigüedad. Dicho con palabras de Franco y Solórsano (2020), “Es un modelo para situarse ante la realidad, otorgar e interpretar solución a los problemas de diferentes índoles que se generan en la sociedad, en el propio pensamiento del hombre y en la naturaleza (p. 4)”. A partir de esta definición la investigación se contextualizo dentro del paradigma interpretativo el cual se describe a continuación.

El paradigma interpretativo se basa en comprender la realidad desde la perspectiva de las personas que la viven. El mismo busca interpretar los significados, experiencias y emociones que surgen en un contexto determinado, partiendo de la idea de que cada persona se construye de forma diferente según su historia, cultura, entorno y vivencias (Hernández, 2023). Con el paradigma se buscó comprender como los estudiantes perciben, viven y manejan sus emociones dentro del aula y cómo influye la convivencia escolar.

Este paradigma resultó importante para comprender cómo los estudiantes de séptimo grado experimentan, interpretan y responden a las dinámicas de convivencia escolar desde su mundo emocional y social. A diferencia de otros paradigmas que buscan cosificar la realidad mediante datos numéricos, el paradigma interpretativo permitió acceder a los significados subjetivos que los estudiantes atribuyen a sus relaciones interpersonales, sus conflictos cotidianos y la manera en que perciben a sus compañeros. Este método nos permitió ver la coexistencia no simplemente como un conjunto de reglas, sino como una entidad viviente, está llena de sentimientos, ideas y de aprendizaje social que se construye desde cero cada día en el

aula o en áreas informales como el recreo, o el trabajo en grupo, donde las personas se reúnen para beneficio mutuo.

Simultáneamente, al usar este paradigma, se entendió que cada estudiante ve la realidad en la escuela de manera diferente según su entorno familiar, emociones y nivel de desarrollo de su camino cognitivo social. Esto explicaba, por ejemplo, por qué algunos estudiantes siempre formaban un grupo fijo y por qué otros podían enfurecerse fácilmente cuando chocaban. Desde este ángulo, la investigación no solo observó patrones de comportamiento, sino también las justificaciones profundas que los subyacen. Esto ofrece una visión más clara y humana de todo el fenómeno. Aquí, el paradigma interpretativo realmente significa este entendimiento tácito sobre el comportamiento social humano, ya que busca comprender la realidad social desde la mirada de sus protagonistas.

3.2. Enfoque de la investigación

El propósito fundamental de este estudio es comprender cómo los docentes integran la educación emocional y la cultura de paz en su práctica cotidiana, interpretando los significados, estrategias y experiencias que surgen en el proceso educativo.

El enfoque de una investigación también es una parte importante, por lo cual, el mismo es la estrategia general que se utiliza al momento de abordar un problema o fenómeno, esto significa que es el camino que el investigador tiene que seguir para observar, analizar y entender la realidad (de Franco y Solórzano, 2020). Como resultado, para comprender cómo se sienten los estudiantes acerca de su entorno escolar, necesitamos pensar de manera más flexible y entender las múltiples formas en que forman relaciones. Este método no es uno que establezca estructuras sólidas, sino más bien uno que se adapte a la compleja intrincación de los contextos educativos en los que se desarrollan las experiencias.

En la investigación del presente estudio, este método no solo nos permitió observar lo que hacen los estudiantes en situaciones normativas; también nos permitió obtener una visión de sus sentimientos e interpretaciones. De igual manera el enfoque cualitativo en la investigación se centra en comprender profundamente los fenómenos utilizando datos no numéricos como entrevistas, observaciones y análisis de contenido. Su principal objetivo es explorar los significados, experiencias y realidades sociales construidas por las personas en un contexto natural (Piña, 2023). De esta manera, los investigadores buscan comprender e interpretar cómo los estudiantes manejan, experimentan y perciben diferentes emociones dentro del aula y qué ha significado para ellos la convivencia escolar.

En este caso de investigación, el estudio cualitativo está relacionado con las experiencias de vida de los estudiantes en la escuela y la vida escolar en sí, especialmente aquellas que se vinculan con lo social y emocional. No es suficiente detenerse en cómo actúan los estudiantes, sino también explorar qué piensan realmente sobre sus compañeros y por qué se comportan de esa manera. ¿Qué emociones y percepciones asocian con ellos cuando se acercan a normas o conflictos?, desde el punto de vista de este paradigma, hemos visto que se obtienen más aspectos subjetivos, pero también aspectos centrales al entender las competencias cognitivas sociales y su relación con la convivencia en las escuelas, como son la empatía, la percepción social o la autorregulación emocional.

Desde esta perspectiva, el estudio cualitativo ha permitido realizar un análisis verdaderamente situado y contextual, mostrando la realidad de una unidad educativa rural de Azogues. La convivencia escolar ya no es explicable desde modelos abstractos y universales, sino dentro de las propias experiencias de los estudiantes allí. Por esta razón, este enfoque permitió utilizar herramientas como la observación participante y los diarios de campo, creando una visión aguda de las dinámicas del aula. De esta manera, se dio una comprensión

racionalmente originada de las acciones individuales que destacó tanto lo más humano como lo más sensible. El enfoque cualitativo, además, no solo fue un modo adecuado de investigación, sino que también brindó ayuda práctica para reunir datos empíricos y los objetivos de la investigación. Esto involucró especialmente el desarrollo de la cognición social y la convivencia de los estudiantes.

3.3. Tipo y diseño

El estudio de caso se constituye como un enfoque de investigación que permite analizar en profundidad una unidad o fenómeno específico, ya sea una persona, grupo, institución, evento o comunidad. Esto con el propósito de comprender su complejidad dentro de un contexto real. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), este tipo de estudio puede emplear métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos, según los objetivos de la investigación, ya sea para responder a un problema, comprobar hipótesis o generar teoría. En este sentido, el estudio de caso no se restringe a una sola metodología, sino que integra diversas estrategias de recolección y análisis de información, adaptándose a la naturaleza particular del caso investigado.

De esta manera, la investigación se desarrolló bajo el enfoque de estudio de caso porque permitió analizar de manera profunda y contextualizada la cognición social dentro de la convivencia escolar en un grupo de 18 estudiantes de un grado del subnivel de básica media. Este tipo de diseño resulta pertinente al centrarse en una realidad educativa específica, donde se busca comprender las interacciones, emociones y comportamientos que configuran las relaciones entre los estudiantes. A través de la observación directa, los instrumentos aplicados y el registro sistemático de las experiencias escolares, se obtiene una visión integral del fenómeno en su entorno natural. El estudio de caso, por tanto, posibilita interpretar los hechos no como datos aislados, sino como parte de una dinámica social compleja, en la que intervienen factores personales, familiares y escolares. Esta perspectiva favorece el análisis cualitativo del proceso

educativo, permitiendo identificar cómo la cognición social incide en la convivencia escolar y de los estudiantes, y como se vincula con las destrezas de criterio de desempeño de lengua y literatura.

De esta manera, el enfoque de estudio de caso permitió comprender el fenómeno desde su complejidad y en el contexto real donde se desarrollan las interacciones escolares. Al trabajar directamente con los estudiantes en su entorno cotidiano, se facilitó la identificación de experiencias, comportamientos y significados que no podrían ser apreciados fuera de ese marco. La selección de quienes participarían en la investigación respondió a la necesidad de incluir a quienes vivencian directamente las dinámicas escolares, garantizando que la información recogida reflejara experiencias genuinas y situadas dentro del mismo contexto donde se desarrollan las relaciones de convivencia escolar y académicas.

En la investigación cualitativa, muestra se refiere al conjunto de individuos, eventos, situaciones, comunidades u otros elementos de los cuales se recopilarán los datos, sin que sea obligatorio que representen de manera estadística el total de la población o universo estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). En la presente investigación se utilizó “la muestra de participantes voluntarios”, también denominada muestra autoseleccionada, ya que la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación y se caracteriza porque los individuos deciden participar libremente en una investigación, ya sea por iniciativa propia o respondiendo a una invitación del investigador. Desde las palabras de Battaglia (2008b, citado por en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020), su conformación depende de diversas circunstancias, los participantes se proponen voluntariamente para formar parte del estudio.

La elección del estudio de caso permitió analizar la convivencia escolar desde la realidad concreta en la que se desarrollan las interacciones entre los estudiantes, posibilitando un acercamiento profundo a los significados y dinámicas que configuran sus relaciones. El trabajo directo en el contexto educativo favoreció la obtención de información auténtica, pues las experiencias y percepciones de los participantes emergieron de forma natural en su propio entorno. De esta manera, la investigación logró comprender la cognición social no como un fenómeno aislado, sino como un proceso que se construye en la vida cotidiana escolar, influido por factores personales, afectivos y sociales que orientan la manera en que los estudiantes se vinculan entre sí. Asimismo, permitió interpretar la convivencia desde su complejidad, aportando una visión integral que contribuye al entendimiento y fortalecimiento de las relaciones dentro del ámbito educativo.

3.4. Contexto y participantes

La presente investigación se desarrolló en subnivel de Educación General Básica Media, durante el periodo académico del primer y segundo trimestre del régimen Sierra-Amazonia 2024-2025, en una unidad educativa de sostenimiento fiscal, en el rural del cantón Azogues, provincia del Cañar, en el marco de las prácticas preprofesionales de la formación de la Carrera de Educación Básica. La población estuvo conformada por 18 estudiantes, hombres y mujeres de entre 10 y 12 años. Por principios éticos se contó con la autorización de la institución, en el marco del desarrollo de la práctica preprofesional, y la participación voluntaria, de los participantes posterior a la socialización de la investigación, procedieron los padres de familia a la firma de los debidos consentimientos informados y previamente a la aplicación de instrumentos con los estudiantes a la consulta de su deseo de participación mediante los asentimientos infantiles. Esto permitió analizar las experiencias individuales de los estudiantes dentro de su entorno natural, explorando sobre las dimensiones de la empatía, percepción social y autorregulación emocional

que corresponden a la categoría de cognición social, y como estas se encuentran presentes en el contexto escolar.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.5.1. Observación participante

La observación participante, también denominada observación interna o activa, se refiere a cuando el investigador se involucra con un grupo o conjunto de individuos, participando con ellos en su modo de vida y en sus tareas diarias con un nivel de participación más o menos elevado. Su objetivo general es recopilar datos acerca de la cultura de dicho grupo o población y, en particular, busca identificar las normas de comportamiento y comportamiento (estilos de relación e interacción, actividades, formas de organización, etc.). No solo permite entender los fenómenos objetivos y evidentes, sino también el significado subjetivo de numerosas conductas sociales del colectivo o actor social con el que se está trabajando (Zhang, 2020). La cual fue una técnica importante para la investigación ya que se desarrolló dentro de los espacios de la unidad educativa en donde se obtuvo datos mediante la observación siendo parte de las situaciones que ocurrían dentro de este entorno, permitiendo identificar las problemáticas que sucedían de manera frecuente y no eran identificados de manera clara por parte de la docente.

La observación participante es una técnica importante dentro de esta investigación, permitió una aproximación a las actividades observadas en el aula y otros espacios de en donde los estudiantes interactúan. Esta forma de observación involucro una recolección de datos, y una participación del investigador, por lo que favoreció a la identificación de patrones de exclusión, dificultades en la convivencia entre los estudiantes y comportamientos espontáneos. Esto nos permitió identificar diferentes tipos de comportamientos, como la impulsividad o el comportamiento de retraimiento, que el maestro no describió con mucho detalle, pero que ocurren con frecuencia entre los estudiantes. Esto me permitió entender una relación y una capa

emocional que probablemente habrían quedado sin examinar. Además, se sugirió el método de observación participante como una forma útil de entender cualitativamente las implicaciones de la cognición social dentro de la vida escolar.

Mediante este proceso de observación, fue imprescindible tener con un medio que permitiera registrar datos de manera sistemática, reacciones y actitudes presentes en los diferentes momentos de la investigación. Esta necesidad de recopilar lo percibido, experiencias observadas y vividas permitió dar paso a utilizar un recurso que acompañó dentro del ámbito educativo, brindando un soporte real para el análisis posterior. Por medio de este instrumento, fue posible conservar y recordar con fidelidad las interacciones observadas y profundizar en los aspectos relevantes de la convivencia escolar. De tal manera se logró interpretar datos y reflexionar críticamente sobre la vivencia en el contexto real de los estudiantes.

3.5.2. Diarios de campo

El diario de campo es, por lo tanto, un instrumento para registrar, recopilar y reunir datos que pueden ser analizados e interpretados o, en otras palabras, considerado más ampliamente como una herramienta muy conveniente cuya versión es más comúnmente conocida como la facilitación de la implicación y un tipo de introspección en desarrollo, para la investigación que consiste en proporcionar oportunidades de observación cada vez mediante una variedad de insumos. El diario de campo por lo tanto se define como un instrumento el cual registra y recolecta datos los cuales pueden ser propensos a ser analizados e interpretados, dicho de una manera más amplia, constituye un instrumento de ayuda significativa que “facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la observación recogiendo observaciones de varias índoles. de tal modo que favoreció de manera importante en esta investigación siendo una herramienta para recolectar y anotar diferentes situaciones que se identificaron dentro del ambiente escolar (Hernández y Tirado, 2022).

En esta investigación fue utilizado como un instrumento de la técnica observación participante como menciona Hernández y Tirado (2022) el diario de campo se trata “de un instrumento principal o complementario de varias técnicas de recolección de información, tales como el análisis de contenido, la observación y la entrevista” (p. 308), por lo que este favoreció a la recolección de datos dentro del ambiente escolar de tal manera que permitió guardar la información de manera clara y objetiva con anotaciones y apuntes que se recolectaba al observar las actividades que los estudiantes realizaban dentro de la unidad educativa.

Además, de ser un instrumento importante de la técnica de observación participante, ayudo en esta investigación al permitir el registro detallado y sistemático de situaciones dentro de la situación. Su implementación no solo se limita a la recolección de datos, sino que al mismo tiempo ofrece una fuente significativa de observación/realización empíricamente producida sobre el investigador. La herramienta permite escribir de manera objetiva y clara sobre los comportamientos, acciones y dinámicas que fueron diseñados en un territorio de intervención educativa, una fuente que es significativa para el análisis, así como una ayuda en otras técnicas de triangulación. Así, el diario de campo nos proporcionó una mirada matizada y reflexiva al proceso investigativo, posicionándose como un instrumento para interpretar interacciones desde una posición cualitativa-interpretativa.

Las situaciones del diario de campo registraron momentos significativos cuando los niños, por ejemplo, jugaban en el recreo o con otros amigos; cómo podían reaccionar ante sanciones relacionadas con las reglas impuestas por los maestros; conflictos escolares entre sus compañeros. Estas experiencias brindaron a los estudiantes una visión amplia de cómo la cognición social toma forma en la convivencia diaria escolar. Por ejemplo, había algunos estudiantes que tendían a actuar como una manada y se unían a grupos cerrados, pero otros luchaban por integrarse o incluso por expresarse abiertamente. Utilizando la observación

participante, pudimos rastrear tanto comportamientos observables como menos evidentes que desenterraron dimensiones más matizadas del desarrollo socioemocional en los niños.

Asimismo, la observación permitió establecer una conexión directa entre los datos obtenidos en los instrumentos aplicados (TMMS-24, Test de las Miradas y Teoría de la Mente) y las vivencias reales en el aula. Se logró contrastar los resultados cuantitativos con las evidencias cualitativas del comportamiento estudiantil, enriqueciendo así el análisis de los hallazgos. Además, el diario sirvió como herramienta de autoevaluación para los investigadores, permitiendo ajustar estrategias de acompañamiento docente y fortalecer la intervención educativa desde un enfoque más humano, empático y basado en la realidad vivida por los propios estudiantes.

3.5.3. TMMS-24

Las primeras herramientas para evaluar habilidades de Inteligencia Emocional (IE) fueron las de autoinforme y son las más utilizadas hasta el momento debido a su fácil administración y rapidez para obtener puntajes. Se tiene como ejemplo de autoinforme el TMMS, el cual fue desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), el mismo que evalúa aspectos interpersonales de IE, es decir, las habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004, como se citó en Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). En España, se ha creado una versión reducida y modificada denominada TMMS-24 esta nueva versión sostiene la misma estructura que la original y, por medio de 24 ítems, evalúa tres dimensiones (8 ítems por factor): Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La atención a las emociones es el nivel hasta el cual los individuos piensan que están prestando atención a sus sentimientos y emociones. (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”); La manera en que las personas piensan que perciben sus emociones se conoce como claridad emocional. (i.e.,

"Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos"), por último, la reparación de las emociones se refiere a la convicción del individuo de que es capaz de detener y controlar los estados emocionales desfavorables y alargar aquellos positivos. (i.e., "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista"). Esta escala de IE es la más usada en la investigación psicológica y educativa tanto en España como en gran parte de Latinoamérica (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En esta situación se utilizó con los estudiantes de subnivel de básica media, con el propósito de saber y reconocer cómo comprenden, gestionan e identifican sus emociones cotidianas. Aplicando el test con una duración de 45 minutos en el aula de clases con acompañamiento docente para facilitar la comprensión del TMMS-24. Se ajustaron y adaptaron cada una de las preguntas a un lenguaje accesible y simple para los estudiantes, aplicando tarjetas visuales con vasos de agua en los cuales se representaban los niveles de acuerdo: desde "vaso vacío" (nada de acuerdo) hasta "vaso lleno" (totalmente de acuerdo). De este modo la aplicación del test se desarrolló en un ambiente tranquilo dentro del aula de clases, con guía del docente en todo momento para la comprensión adecuada de cada una de las preguntas, de igual manera el docente era quien leía cada pregunta y ofrecía ejemplos para simples a los estudiantes. Esto género que los alumnos participaran de forma sincera y activa, sin sentir que era una prueba calificada o tradicional. Obteniendo resultados los cuales ayudarán a identificar fortalezas emocionales y diferentes áreas de intervención para mejorar y fortalecer la inteligencia emocional dentro del aula.

3.5.4. Test de las miradas

La primera prueba de sensibilidad social desarrollada y descrita como: "Leyendo la mente en los ojos" se caracteriza por presentar al participante una serie de 25 fotografías de la región ocular de diferentes actores, y se le solicita que elija cuál de dos palabras describe mejor lo que

la persona en la fotografía piensa o siente. Esta prueba se creó para evaluar la capacidad del participante para ponerse en la mente de la otra personar," sintonizar" y relacionar los ojos de cada imagen con ejemplos de expresiones de la región ocular (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore y Robertson, 1997, como se citó en Baron-Cohen et al., 2001). Sin embargo, presentaba problemas, la primera prueba pedía elegir entre solo dos opciones posibles para cada pregunta, por lo que, si alguien respondía al azar, tenía un 50% de probabilidad de acertar. Esto implica que, para demostrar un desempeño mejor que el azar, era necesario obtener al menos 17 respuestas correctas de 25. En consecuencia, el rango de puntuaciones que realmente permite distinguir las diferencias entre las personas era bastante limitado, abarcando solo de 17 a 25 puntos.

Para superar las limitaciones de la versión anterior de la prueba, se realizaron varias mejoras simples: se aumentó la cantidad de ítems y el número de opciones de respuesta por pregunta. En la versión revisada presentada en este estudio, el total de ítems (fotografías) pasó de 25 a 36, y cada pregunta ahora ofrece 4 posibles respuestas en lugar de 2. Gracias a estos cambios, la probabilidad de acertar al azar se reduce al 25% por pregunta, haciendo la prueba más precisa y confiable. Además, se integró de manera adecuada el mismo número de rostros tanto femeninos como masculinos, asegurándose de que las tres palabras sean similares a la palabra correcta, ejemplo si el termino adecuado es serio, los términos parecidos podrían ser avergonzado, alarmado y desconcertado (Baron-Cohen et al., 2001).

Para la aplicación del test se utilizó la segunda versión de la prueba, la cual tuvo lugar de manera individual en el aula de clases con una duración de 3 horas (10 minutos por estudiante), con el objetivo de evaluar a cada estudiante y su capacidad para identificar mediante expresiones oculares (miradas) las emocionas que estas transmiten, anteriormente a los estudiantes se les instruyo imágenes con rostros, en las cuales estaban acompañadas de 4 palabras, las cuales

representaban diferentes pensamientos y emociones. s Se les solicito a los estudiantes que eligieran desde su perspectiva la palabra que mejor describiera lo que la imagen de la persona podría estar sintiendo o pensando. También se realizó una práctica para asegurar su atención, en la cual se comenzó con una imagen de practica de manera que los decentes leyeron las opciones de palabras en voz alta y clara, guiando en la selección, sin ejecutar una retroalimentación si la respuesta era correcta o no. Asimismo, se explicó que algunas fotografías podrían tener un mayor grado de dificultad que otras y que Observen detalladamente la respuesta que crean correcta.

Durante la ejecución, cada estudiante fue llamado por separado y se le presentaron de forma visual las 28 imágenes correspondientes al test. En cada hoja, el docente leyó en voz alta las cuatro opciones posibles, permitiendo que el niño se concentrara únicamente en observar y reflexionar sobre la mirada. El estudiante debía señalar o decir cuál era la palabra que, a su criterio, mejor representaba la emoción expresada en los ojos de la persona fotografiada. Se registró su elección sin emitir juicios, corrigiendo únicamente si se confundía en el procedimiento, no en la respuesta. Esta forma de aplicación permitió recoger información valiosa sobre la percepción social y la teoría de la mente en los estudiantes, elementos fundamentales dentro del desarrollo de la cognición social. La metodología fue respetuosa con el ritmo de cada niño, garantizando una evaluación objetiva, ética y centrada en el estudiante.

3.5.5. Protocolo de evaluación teoría de la mente

El TOM (teoría de la mente) es una prueba estandarizada el cual corresponde a una evaluación centrada en la comprensión emocional y la cognición social, con énfasis en la teoría de la mente. Según Premack y Woodruff (1978) “Se refiere a la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, incluidos conocimientos, creencias e intenciones” (como se citó en Sebastian et al., p. 53, 2012). Esta prueba se emplea para valorar la identificación de

emociones en niños y adolescentes, también ayuda a inferir intenciones en situaciones sociales e interpretar estados mentales ajenos. Este test se realizó mediante el uso de imágenes y situaciones en donde el estudiante evaluado debe observar de manera detallada gestos, interacciones y expresiones faciales y posteriormente responder preguntas las cuales indagan su interpretación de lo visto. La aplicación fue realizada de manera individual en donde se pudo obtener información cualitativa en cuanto el desarrollo de habilidades socioemocionales. De este modo, las puntuaciones de las diferentes preguntas y en conjunto sumaron elementos para fortalecer y orientar la empatía, la interacción en el aula y la autorregulación emocional.

El test fue realizado en el transcurso de la jornada escolar, en las horas donde se practica las practicas preprofesionales con una duración de 45 minutos, mediante un ambiente de acompañamiento pedagógico y controlado. Su aplicación se ejecutó de manera individual y una constante guía de los docentes responsables. En situaciones en donde por el contenido surgieron dudas sobre las preguntas o la redacción, se brindaron explicaciones de manera detallada para que los estudiantes tengan mayor facilidad para su comprensión, de tal manera que no influyan en las respuestas. Varias interrogantes fueron leídas por el docente en voz alta, principalmente las que requerían un nivel más alto de analizar, pretendiendo que los estudiantes puedan tener mayor razonamiento y manifestar sus interpretaciones. Este método de aplicación facilito visualizar no solo respuestas escritas sino en las reacciones emocionales que se les presenta, la manera que los alumnos interpretan la información social y la participación. Además, la aplicación de este test genero datos relevantes, sino que de igual manera fortaleció los enlaces en la evaluación emocional y su practica en el entorno educativo.

El procedimiento de la prueba de la mente ayudo no solo a evidenciar la importancia de implementar estos instrumentos en la educación sino también evaluarlos, La evaluación al estar incluida en el ámbito escolar el cual tiene un enfoque reflexivo y un acompañamiento docente,

se estableció en una herramienta importante para no solo paras diagnosticar necesidades específicas en el desarrollo social sino incluyendo el desarrollo emocional. De tal manera que favoreció a la obtención de recursos que son significativos para elaborar el diseño de estrategias pedagógicas más empáticas, centradas en el estudiante e inclusivas.

4. Análisis de resultados

Con el objetivo de conocer la función de la cognición social con la relación de convivencia escolar, se utilizaron tres instrumentos complementarios: el Test de las miradas, el TMMS24 y el TOM. Cada uno de estos instrumentos mide aspectos separados pero relacionados del desarrollo socioemocional, permitiendo una visión amplia del perfil emocional y relacional de los participantes en esta investigación. A partir de las percepciones de estos 18 individuos, surgieron temas superpuestos, fortalezas continuas y debilidades comunes con relación a cómo los estudiantes participan en el aula, resuelven conflictos, expresan emociones o perciben a sus compañeros. Este análisis general se organiza en tres partes, uno para cada instrumento, y finalmente extrae los resultados más relevantes en términos de convivencia escolar.

4.1. Cognición social

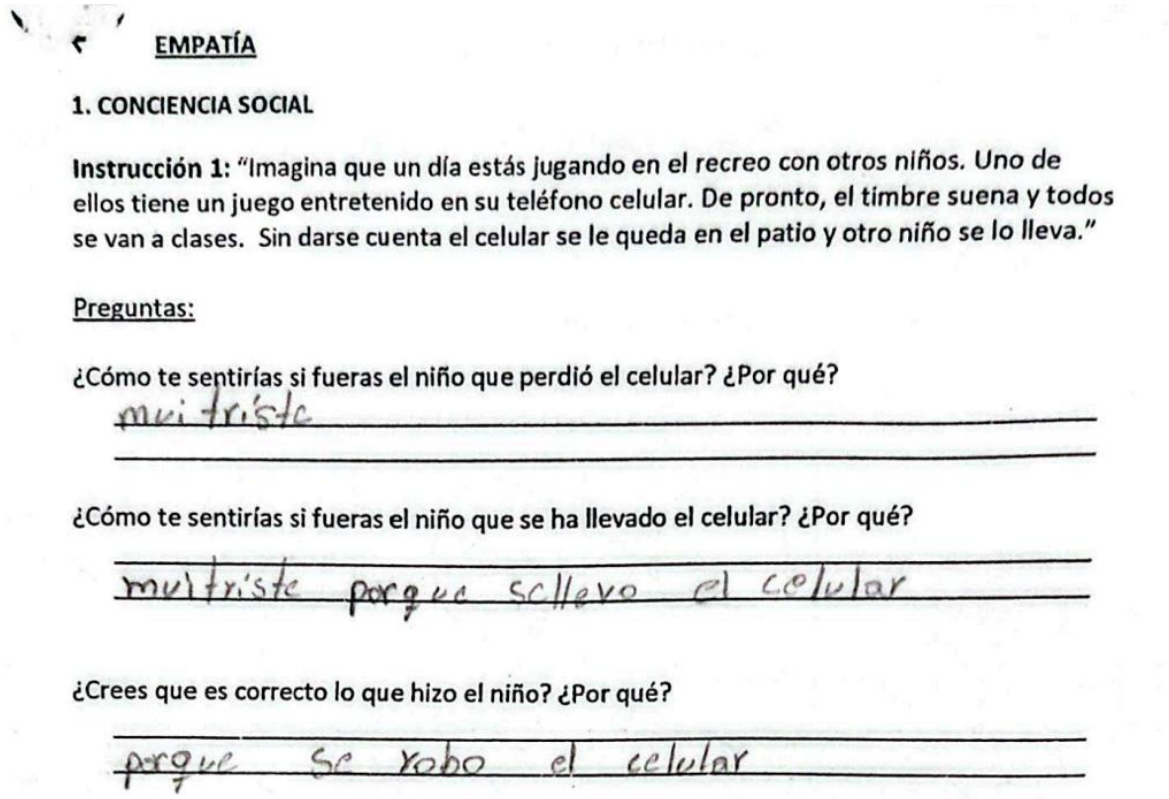
4.1.1. Empatía

La empatía, como habilidad fundamental de la cognición social, se vincula con la destreza LL.3.1.1, del currículo Priorizado que dice “Participar en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultural” (p. 17), ya que el uso de la escritura como herramienta cultural permite expresar disculpas, agradecimientos o reflexiones sobre la convivencia. No obstante, los resultados mostraron que varios estudiantes escribían sin dar un sentido social a sus textos, lo que reflejaba una desconexión con el lector. Esto se evidenció en el caso de 09MGT, quien obtuvo puntajes bajos tanto en la prueba de las miradas (13/28) como en la TOM, y además mostró dificultades en el TMMS-24 en percepción y

comprensión emocional. Este perfil indica que, aunque pueda realizar tareas mecánicamente, no logra anticipar cómo sus palabras afectan a los demás, lo que reduce su capacidad empática. En este sentido, la escritura auténtica, vinculada a la vida cotidiana, puede ser un recurso clave para que los estudiantes aprendan a reflexionar sobre el impacto de sus expresiones en la convivencia escolar.

Asimismo, el caso de la estudiante 08JHN en la evaluación de la Teoría de la Mente refuerza estas limitaciones, frente a la situación planteada del celular olvidado en el recreo como se observa en la figura 1, respondió únicamente con frases simples como “muy triste” a la pregunta que le pedía una argumentación o “porque se robó el celular” cuando se le consulto si fue correcto lo que hizo el niño, por lo que no profundizo en las razones emocionales o sociales detrás de esas acciones. Esto revela que, aunque reconoce la emoción básica de tristeza y el hecho de que la conducta está mal, le resulta difícil elaborar un razonamiento más complejo que integre perspectivas múltiples, como la vergüenza, la culpa o la empatía hacia el compañero afectado. Tales respuestas muestran que la empatía de 08JHN permanece en un nivel superficial, sin alcanzar la reflexión moral que se espera a su edad. Este tipo de respuestas evidencia la necesidad de fortalecer actividades escolares donde los estudiantes no solo identifiquen emociones básicas, sino que también practiquen la argumentación y la toma de perspectiva, para que logren comprender con mayor profundidad cómo sus actos y palabras repercuten en la convivencia.

Figura 1. ***Resultado del estudiante 08JHN a la pregunta de conciencia social del protocolo de evaluación teoría de la mente.***



EMPATÍA

1. CONCIENCIA SOCIAL

Instrucción 1: "Imagina que un día estás jugando en el recreo con otros niños. Uno de ellos tiene un juego entretenido en su teléfono celular. De pronto, el timbre suena y todos se van a clases. Sin darse cuenta el celular se le queda en el patio y otro niño se lo lleva."

Preguntas:

¿Cómo te sentirías si fueras el niño que perdió el celular? ¿Por qué?

mui triste

¿Cómo te sentirías si fueras el niño que se ha llevado el celular? ¿Por qué?

mui triste porque sellevo el celular

¿Crees que es correcto lo que hizo el niño? ¿Por qué?

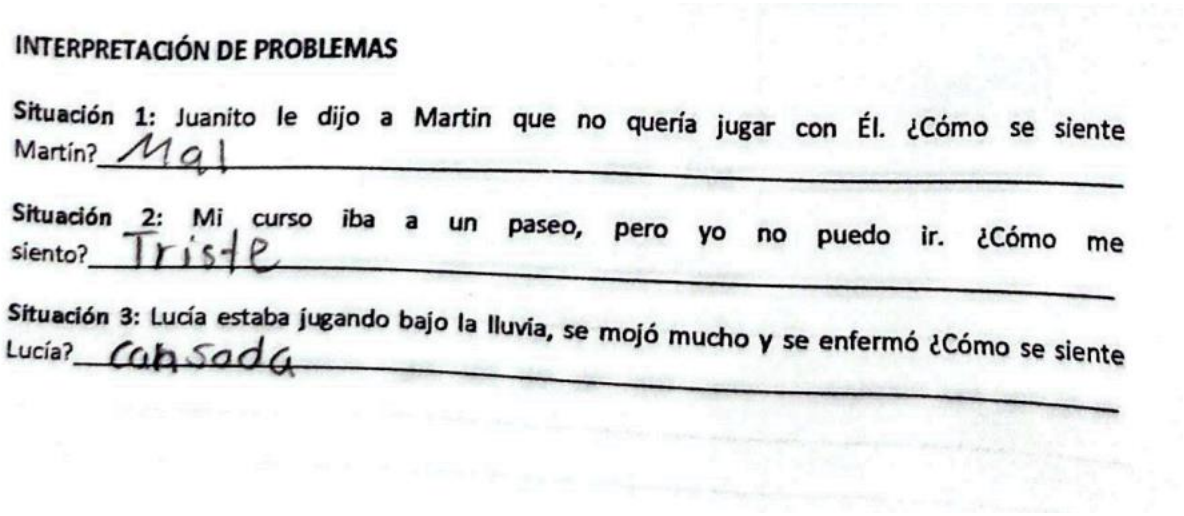
porque se robo el celular

4.1.2. **Percepción social**

La capacidad para identificar e interpretar con precisión las emociones, expresiones y señales de los demás, está asociada con la habilidad LL. 3.2.2, del currículo priorizado que dice "Proponer intervenciones orales con una intención comunicativa, organizar el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y utilizar un vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas" (p. 17). Este permite a los estudiantes estructurar su discurso oral y usar un vocabulario adecuado según las diferentes situaciones comunicativas. En el aula, esta habilidad implica no solo reconocer lo superficial, sino interpretar las motivaciones no expresadas y los detalles emocionales de los encuentros sociales. Inesperadamente, encontramos que muchos estudiantes tienen un rango limitado para leer emociones, y lo que es peor, es que responden de

manera literal o insuficiente en un contexto social más complejo. El ejemplo de 01AAA es muy revelador en este sentido, como se observa en la figura 2 en la situación donde Juanito rechaza a Martín, él solo respondió "mal", sin precisar ni ampliar la experiencia emocional de sentirse mal, rechazado o excluido. Además, al analizar el escenario de un viaje perdido, respondió "triste", y al analizar que Lucía estaba enferma, respondió "cansada", ambas expresiones revelan dificultades para inferir la emoción real detrás de la situación. Estas respuestas indican que el estudiante es sensible a las propiedades superficiales, pero carece de las herramientas para explorar más a fondo emociones sociales más complejas.

Figura 2. ***Resultado del estudiante 01AAA a la pregunta de interpretación de problemas del protocolo de evaluación teoría de la mente.***


INTERPRETACIÓN DE PROBLEMAS

Situación 1: Juanito le dijo a Martin que no quería jugar con Él. ¿Cómo se siente Martín? Mal

Situación 2: Mi curso iba a un paseo, pero yo no puedo ir. ¿Cómo me siento? Triste

Situación 3: Lucía estaba jugando bajo la lluvia, se mojó mucho y se enfermó ¿Cómo se siente Lucía? Cansada

De manera similar el participante 02AEB también mostró restricciones al interpretar las emociones mostradas en las imágenes, como se observa en la figura 3 que durante la escena en la que un niño rompe una rama, el estudiante lo describió como "triste" y en la escena de un niño cayendo como "dolor". Aunque reconocen emociones básicas, la naturaleza de sus respuestas indican una correlación directa entre lo visible y la falta de integración de información contextual o estados emocionales más sutiles como la frustración, la vergüenza o la sorpresa.

Este nivel corresponde a uno primitivo en la percepción social, donde el reconocimiento se basa únicamente en la parte evidente y no considera intenciones o significado social. En este sentido, la habilidad LL.3.4.5, del currículo priorizado que dice “Integrar relatos, descripciones, exposiciones e instrucciones en diferentes tipos de texto producidos con una intención comunicativa y en un contexto determinado” (p. 19). El que permite la redacción de textos con intención comunicativa, también es apropiada, ya que permite a los alumnos describir sentimientos y situaciones utilizando un léxico más sofisticado, desarrollando empatía. Este trabajo sobre los vínculos entre el lenguaje y la percepción de emociones es fundamental para que los estudiantes no solo identifiquen sentimientos básicos, sino que los incorporen en definiciones más largas que refuercen la convivencia dentro de la escuela y los actos cotidianos de empatía.

Figura 3. ***Resultado del estudiante 02AEB a la pregunta de inferencia de emociones del protocolo de evaluación teoría de la mente.***

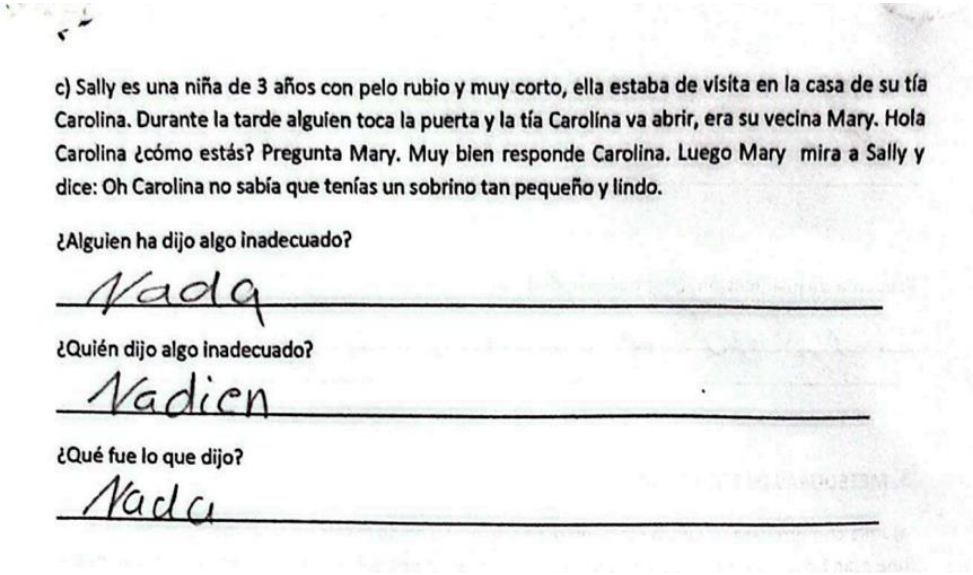


4.1.3. Teoría de la mente

Es impórtate comprender que otros individuos tienen pensamientos, sentimientos e intenciones diferentes a las propias. Esto está estrechamente relacionado con la habilidad LL. 3. 4. 10, del currículo priorizado que dice “Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio y

sus modificadores" (p. 20). Esta se enfoca en que los estudiantes escriban sus ideas en productos escritos con precisión, estructuras claras que reflejen su comprensión. Sin embargo, el desempeño de esta categoría es el más limitado. Como hemos visto, un niño no pudo cambiar solo porque encontró otra solución humorística a la situación en cuestión, como en el intento del estudiante 01AAA que se muestra en la figura 4, el participante se enfrentó con el error de Mary al confundir a Sally con un niño, se esperaba que el niño señalara que el comentario del vecino no era adecuado y en su lugar, escribió "Nadie", "Nada". Esto indica problemas para detectar intenciones ocultas, ironías e interpretaciones sociales implícitas que limitan su capacidad analítica. En este sentido, la ToM se ve comprometida porque el estudiante no considera lo que significa ser Carolina, o Sally, o las consecuencias sociales de la expresión. Su falta de recepción a las características del contexto se refleja en su incapacidad para construir interpretaciones completas y precisas que conecten lo literal, es decir, de qué tratan los sentimientos y la inferencia.

Figura 4. ***Resultado del estudiante 01AAA a la pregunta de meteduras de pata del protocolo de evaluación teoría de la mente.***



c) Sally es una niña de 3 años con pelo rubio y muy corto, ella estaba de visita en la casa de su tía Carolina. Durante la tarde alguien toca la puerta y la tía Carolina va abrir, era su vecina Mary. Hola Carolina ¿cómo estás? Pregunta Mary. Muy bien responde Carolina. Luego Mary mira a Sally y dice: Oh Carolina no sabía que tenías un sobrino tan pequeño y lindo.

¿Alguien ha dijo algo inadecuado?

Nada

¿Quién dijo algo inadecuado?

Nadien

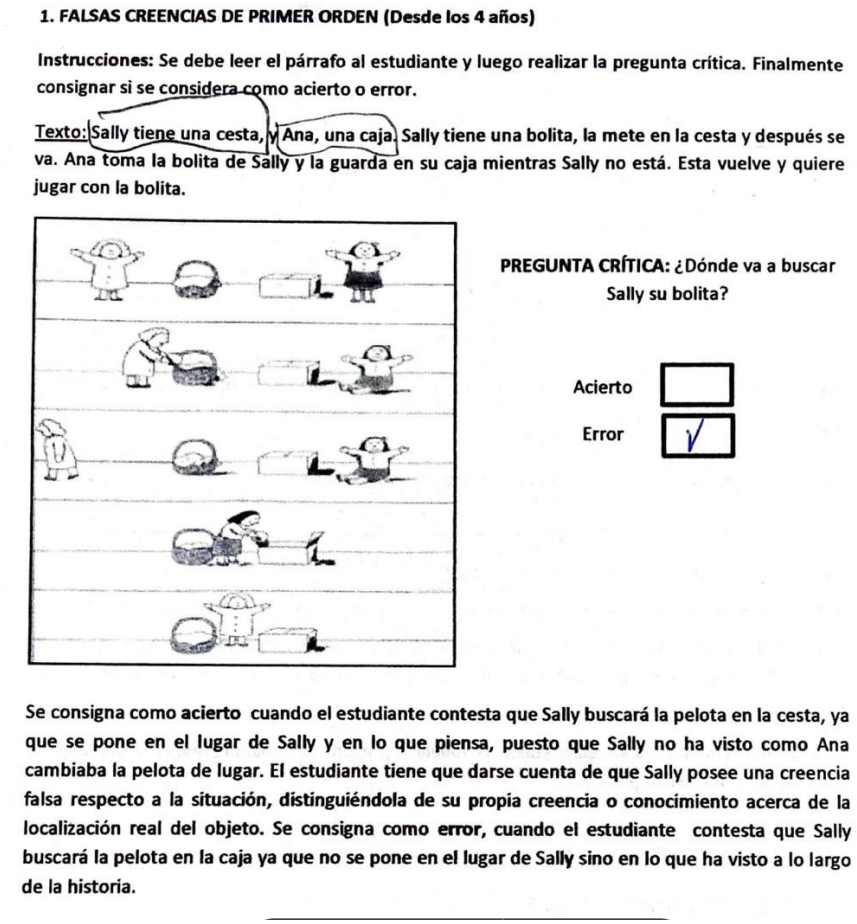
¿Qué fue lo que dijo?

Nada

Estos resultados, generados a través de tareas en la prueba de falsa creencia, también se observaron en el estudiante 11MAT, quien experimentó dificultades en la prueba de falsa creencia: cuando se le presentó la tarea de "Sally y la pelota" como se observa en la figura 5, se esperaba que anticipara que Sally buscaría la pelota en el lugar equivocado, basándose en lo que ella había visto, y no de acuerdo con la información real. Pero respondió incorrectamente, lo que le impidió darse cuenta de que alguien más puede creer algo diferente de lo que es un hecho. Este resultado indica la incapacidad del estudiante para entender la empatía cognitiva, ya que no atribuye estados mentales distintos a los suyos propios. Relacionado con la habilidad LL. 3.2.2, del currículo priorizado que menciona “Proponer intervenciones orales con una intención comunicativa, organizar el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y utilizar un vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas” (p. 17). Este sirve para facilitar la articulación del discurso oral en contextos comunicativos, los hablantes que carecen de la capacidad de tomar perspectiva organizan respuestas automáticas, o consideran solo su propia perspectiva y no la de otros en relación con las situaciones. Así, practicar con la Teoría de la Mente a través de debates, análisis literario o juegos de rol contribuye no solo al desarrollo del

lenguaje oral y escrito, sino también a una mejor comprensión de las normas sociales o la construcción de una convivencia escolar inclusiva.

Figura 5. ***Resultado del estudiante 11MAT a la pregunta de meteduras de pata del protocolo de evaluación teoría de la mente.***



1. FALSAS CREENCIAS DE PRIMER ORDEN (Desde los 4 años)

Instrucciones: Se debe leer el párrafo al estudiante y luego realizar la pregunta crítica. Finalmente consignar si se considera como acierto o error.

Texto: Sally tiene una cesta, y Ana, una caja. Sally tiene una bolita, la mete en la cesta y después se va. Ana toma la bolita de Sally y la guarda en su caja mientras Sally no está. Esta vuelve y quiere jugar con la bolita.

PREGUNTA CRÍTICA: ¿Dónde va a buscar Sally su bolita?

Acierto ☐

Error ☑

Se consigna como **acierto** cuando el estudiante contesta que Sally buscará la pelota en la cesta, ya que se pone en el lugar de Sally y en lo que piensa, puesto que Sally no ha visto como Ana cambiaba la pelota de lugar. El estudiante tiene que darse cuenta de que Sally posee una creencia falsa respecto a la situación, distinguiéndola de su propia creencia o conocimiento acerca de la localización real del objeto. Se consigna como **error**, cuando el estudiante contesta que Sally buscará la pelota en la caja ya que no se pone en el lugar de Sally sino en lo que ha visto a lo largo de la historia.

4.2. Convivencia escolar

4.2.1. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales en el aula se ven condicionadas por la disociación entre las habilidades emocionales intrapersonales y las sociales. Esta encuentra un espacio clave de desarrollo en las destrezas de lengua y literatura**.** La LL.3.1.1 del currículo priorizado que dice "Participar en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultural" (p. 17), ya que se proyecta en la convivencia porque al usar la escritura como herramienta cultural, los estudiantes pueden proponer acuerdos, normas o reflexiones que impacten en su comunidad educativa. Del mismo modo, la LL.3.4.10 del currículo priorizado que dice "Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio y sus modificadores" (p. 20). Aporta claridad a los mensajes escritos, lo que previene discusiones derivadas de malentendidos. En ambos casos, la escritura no se limita al ámbito académico, sino que se convierte en una estrategia para construir una vida escolar más armónica. Varios estudiantes presentan una alta capacidad de autorregulación, pero al mismo tiempo tienen serias dificultades para leer al otro, lo que provoca vínculos frágiles, malentendidos o interacciones superficiales. El caso de 10AM lo ejemplifica claramente: obtuvo puntajes muy altos en el TMMS-24 (36–36–38), demostrando un buen manejo de sus emociones, pero apenas alcanzó 9/28 en el test de las miradas y tuvo fallos notables en la TOM en aspectos de empatía, falsas creencias y mentiras. Esto indica que, aunque controla su comportamiento externo, no logra interpretar correctamente las señales emocionales de sus compañeros, lo que limita la calidad de sus vínculos.

En términos generales, este patrón evidencia que una convivencia saludable no depende únicamente de la autorregulación individual, sino también de la capacidad de interpretar y responder a las necesidades del otro. Cuando un estudiante no logra leer adecuadamente el

contexto emocional de sus pares, puede mostrar indiferencia o respuestas poco empáticas, debilitando la confianza grupal. Esta brecha se convierte en un obstáculo para generar relaciones basadas en la cooperación y el respeto. Por ello, el trabajo escolar debe incluir experiencias de interacción guiada que promuevan la empatía y la reflexión sobre la vida en grupo, permitiendo que la autorregulación se complemente con una verdadera conexión interpersonal.

4.2.2. Resolución de conflictos y adaptación al aula

La resolución de conflictos es otro aspecto donde se refleja la influencia directa de las limitaciones en cognición social. Los estudiantes con bajos niveles de autoconciencia y percepción emocional tienden a reaccionar de forma impulsiva o poco ajustada frente a los problemas con sus compañeros. La falta de empatía cognitiva impide que valoren cómo se siente el otro antes de responder, lo que incrementa las posibilidades de malentendidos y discusiones. Esta está asociada con la destreza LL. 3.2.2, del currículo priorizado que dice “Proponer intervenciones orales con una intención comunicativa, organizar el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y utilizar un vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas” (p. 17), que apoya a los estudiantes a hacer intervenciones orales sugeridas con propósito comunicativo y léxico relevante. No solo mantener la calma, sino también despojar tu conversación de tal desinformación que podría agitar las aguas. El caso de 17SR es un ejemplo crítico: presentó puntajes muy bajos en percepción (19) y comprensión emocional (16), acompañados de un resultado intermedio en el test de las miradas (14/28) y fallas claras en la TOM, especialmente en falsas creencias y mentiras. Este perfil evidencia un alto riesgo de respuestas conflictivas, ya que no logra reconocer ni sus propias emociones ni las de los demás de forma adecuada.

De manera general, este contexto refleja que varios estudiantes no presentan los recursos necesarios para gestionar e las tensiones del aula de manera adecuada. La carencia

de una lectura precisa de las emociones ajenas y propias genera reacciones desproporcionadas, lo cual afecta la convivencia y la dinámica en grupo. A pesar de que ciertos estudiantes logran mantener la calma gracias a su regulación emocional, su escasez de comprensión impide que resuelvan el conflicto de manera constructiva. Lo que plantea la necesidad de incorporar estrategias educativas que fomenten la reflexión emocional antes de actuar, mediación entre pares, dinámicas de juego de roles y como círculos de diálogo que ayuden a los estudiantes a anticipar las consecuencias de sus actos y a responder con empatía en situaciones de tensión.

4.2.3. Participación, normas y clima del aula

La convivencia escolar es influida por la capacidad de los estudiantes para respetar las normas explícitas e implícitas del grupo y comprenderlas. El respeto por las normas y la adecuada participación en clase se relaciona con la destreza LL. 3.2.2, del currículo priorizado que dice “Proponer intervenciones orales con una intención comunicativa, organizar el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y utilizar un vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas” (p. 17), ya que, los alumnos presentan diferentes respuestas en la teoría de la mente suelen tener dificultades para interpretar las reglas no escritas de la vida en el aula, como turnos para palabra, acuerdos o dinámicas en actividades de competencia. Por lo cual afecta la calidad de su participación y puede ocasionar conflictos o exclusión. El caso de 14MZ (utilizado como código) lo demuestra claramente: con un puntaje intermedio alcanzado en el test de las miradas (19/28) y adecuados niveles en el TMMS-24, sin embargo, presentó debilidades en la ToM (teoría de la mente) relacionadas con mentiras, juicios de equidad y competencia. Esta diferencia demuestra que, aunque regula su conducta y participa, necesita apoyos adicionales para interpretar de mejor manera normas sociales implícitas.

Simultáneamente, los resultados revelan una parte considerables de los estudiantes requieren orientación explícita para integrarse en el clima de aula. La dificultad para interpretar

intenciones ocultas de otras personas y normas no verbales provoca tensiones en la dinámica grupal y malentendidos. Si bien varios estudiantes logran participar activamente, lo realizan sin comprender completamente el contexto, lo que en cuanto la armonía colectiva la limita. Por consecuente, se vuelve imprescindible que la institución no solo establezca reglas claras, sino que promueva actividades reflexivas donde el alumnado comprenda el sentido de dichas normas y cómo contribuyen a la convivencia. Lo cual permitirá que la participación en el aula se base en el respeto, la construcción conjunta y la cooperación de un ambiente positivo.

5. Discusión de los resultados con los antecedentes (Internacional, Regional y Nacional)

5.1. Autorregulación emocional

En esta investigación observada los estudiantes presentan en su mayoría niveles bajos de autorregulación emocional que requieren ser fortalecidos, en este proceso como señala la teoría es importante que la interacción del trabajo que pueda realizar el docente como mediador sea más adecuada y enfatizada a estos aspectos, lo cual se vio evidenciado en el estudio por Santander et al., (2020) que revelo que la regulación emocional de los docentes interviene de manera directa en la calidad de la convivencia dentro del aula, transformando a los maestros en modelos de gestión emocional para sus estudiantes. En oposición, la investigación en la unidad educativa rural de Azogues presenta el foco en los propios alumnos, mostrando que la ausencia de autorregulación en los estudiantes genera conflictos y exclusión. A pesar de que ambos estudios coinciden en que la regulación emocional es un eje importante, la diferencia presenta en el agente de cambio: mientras en España se valora el impacto docente, en el contexto ecuatoriano se evidencia la urgencia de que el estudiante sea protagonista de su desarrollo socioemocional. Lo que este contraste permite criticar que gran parte de las políticas educativas pueden concentrarse en la capacitación de docentes, dejando de lado la intervención

directa con los alumnos, quienes finalmente son los actores principales de la convivencia escolar.

5.2. Empatía entre Ecuador y España

Con respecto a esta investigación se evidenció que la carencia de empatía entre la comunidad educativa se manifiesta en comportamientos como la formación de grupos cerrados, las reacciones impulsivas ante conflictos y la baja disposición al trabajo colaborativo. Esta situación refleja un clima escolar fragmentado en el cual la comprensión del otro y la cooperación quedan excluidas. Estos resultados encuentran una relación estrecha con el antecedente nacional de Lamus et al., (2023), quienes señalan que la empatía conforma una de las habilidades socioemocionales más relevantes para la convivencia armónica, dado que permite enfrentar los conflictos cotidianos con prudencia y comprensión. Sin embargo, se observa que la aplicación práctica de estrategias que fortalezcan esta capacidad es limitada y poco estructurada, lo que genera una brecha entre la normativa educativa y la realidad del aula. Así, mientras el currículo nacional reconoce la importancia de la empatía, la evidencia empírica muestra que los estudiantes carecen de oportunidades formativas para desarrollarla de manera consciente e intencionada, lo que limita la construcción de vínculos respetuosos y cooperativos.

Además, el antecedente internacional de Santander et al., (2020) resalta cómo la regulación socioemocional de los docentes se convierte en un modelo a seguir para los estudiantes, quienes aprenden, a través de la observación, prácticas de empatía, escucha activa y respeto. Este aspecto es clave para interpretar los resultados de la investigación, pues en el contexto rural de Azogues se identificó que, al no existir lineamientos claros que orienten a los maestros en el fomento de estas competencias, los alumnos reproducen patrones de exclusión y enfrentamiento. Mientras en España el estudio evidencia que la adecuada gestión emocional docente promueve un clima de respeto en el aula, en Ecuador persiste la dificultad de trasladar

la teoría de la empatía a prácticas pedagógicas sostenibles que fortalezcan la convivencia. En estos casos se coincide en que la empatía no puede reducirse a un discurso formal, sino que requiere de experiencias pedagógicas intencionadas y continuas que logren transformar las dinámicas escolares, previniendo conflictos y consolidando comunidades educativas inclusivas y solidarias.

5.3. Percepción social relacionado en investigaciones en Ecuador y Colombia

La investigación realizada en Azogues evidencia que la percepción social de los estudiantes suele estar limitada o distorsionada, pues muchos tienden a interpretar de manera superficial las actitudes de sus compañeros, lo que deriva en conflictos y exclusiones dentro del aula. Este hallazgo tiene relación con el antecedente nacional de Lamus et al., (2023), quienes señalan que los niños que no logran reconocer adecuadamente las emociones o intenciones de los demás presentan dificultades para integrarse y mantener relaciones respetuosas. De igual manera, en el contexto rural analizado en esta investigación la cual constató que la insuficiencia de una percepción social clara conduce a favoritismos, actitudes de rechazo hacia ciertos compañeros. Esto sugiere que, aunque los lineamientos educativos contemplan el desarrollo de competencias emocionales, aún no existen estrategias pedagógicas suficientes que promuevan en los estudiantes la capacidad de interpretar con objetividad las conductas de los otros, lo que limita la posibilidad de construir vínculos saludables.

El antecedente regional de Ospina et al., (2024) en Colombia refuerza esta perspectiva al señalar que, aunque los padres de familia presentan niveles adecuados de cognición social, ello no se traduce directamente en una convivencia escolar positiva en sus hijos. Este dato resulta relevante para los descubrimientos de lo investigado, ya que muestra que la percepción social no depende únicamente de los referentes adultos, sino también de los espacios escolares en los

que los estudiantes aprenden a interpretar y responder a las conductas de los demás. De tal manera, tanto en el caso colombiano como en el contexto de Azogues, se revela que una percepción social insuficientemente desarrollada genera malentendidos y actitudes de rechazo.

En este sentido, el análisis de la percepción social se contrasta de forma directa con la convivencia escolar, ya que la manera en que los estudiantes entiende o malinterpretan las acciones de sus compañeros influye en la calidad del clima del aula. Cuando la percepción social es deficiente, surgen prejuicios, exclusiones y reacciones impulsivas que fragmentan las relaciones; mientras que, si se fortalece, se promueve la resolución pacífica de los conflictos, la empatía y el respeto. De esta manera, tanto los antecedentes revisados como la presente investigación convergen en subrayar que la percepción social constituye un puente indispensable hacia una convivencia escolar positiva, pues de ella depende la capacidad de los estudiantes para reconocer a sus pares como iguales y relacionarse desde la comprensión mutua.

5.4. Convivencia escolar relacionada a la investigación en México

En los resultados encontrados en esta investigación se reflejó que la convivencia escolar en los alumnos se encuentra afectada por la formación de grupos cerrados, la escasa cooperación en actividades colectivas y la presencia de conflictos derivados de la limitada empatía. Esta situación genera un ambiente fragmentado en el aula, donde la integración plena se ve restringida y los procesos de aprendizaje compartido resultan afectados. Estos hallazgos tienen relación importante con el antecedente regional de Correal y Vega (2024), en el cual se expone que solo un 7,5% de los estudiantes de primaria logra mantener una convivencia armónica, lo que refleja la insuficiencia de programas sistemáticos que fortalezcan las competencias socioemocionales en edades tempranas. La relación entre ambos estudios radica en que la falta de un trabajo intencionado en el desarrollo emocional repercute directamente en la calidad de las relaciones escolares, incrementando los malentendidos y dificultando el trabajo

cooperativo. Sin embargo, mientras el antecedente regional subraya la ausencia de propuestas concretas para integrar estas habilidades en el currículo, la presente investigación muestra que, aunque existen lineamientos de educación emocional, su aplicación en el aula aún es limitada y poco efectiva. De esta manera, ambos contextos invitan a reflexionar sobre la necesidad urgente de pasar de enfoques declarativos a estrategias prácticas y sostenidas que fortalezcan la convivencia, no como un requisito formal, sino como un componente esencial en la construcción de una comunidad escolar inclusiva y respetuosa.

A pesar de que los resultados del presente estudio como el antecedente regional coinciden en el inmediato refuerzo de la convivencia escolar a través del desarrollo emocional, es relevante mencionar que los contextos reflejan una limitación común, siendo la tendencia a reconocer el problema sin traducirlo en propuestas metodológicas sostenibles. En el caso de esta investigación, la convivencia fragmentada revela que las normas institucionales no logran convertirse en prácticas vividas por los estudiantes; mientras que en México se presenta de manera significativa la baja intervención sistemáticas que promueva la cooperación y el respeto. Esta comparación permite cuestionar no solo la ausencia de programas, sino de igual forma la superficialidad con la que la convivencia suele abordarse, reduciéndola a un discurso formal y no a un eje transversal de la formación integral. En consecuencia, el diagnosticar simplemente la ausencia de la convivencia armónica, el desafío está en construir experiencias pedagógicas intencionadas, las cuales sean capaces de transformar la cultura escolar y generar aprendizajes sociales duraderos.

5.5. Resolución de conflictos y clima del aula

En la presente investigación se descubrió que las limitaciones en la empatía y la percepción social de los niños repercuten directamente en la capacidad para resolver conflictos de manera adecuada, lo cual genera respuestas impulsivas y actitudes de rechazo que

fragmentan la convivencia. Este descubrimiento revela que esta investigación coincide con el antecedente nacional de Lamus et al. (2023), quienes subrayan que el desarrollo de la empatía y la autorregulación emocional es indispensable para que los alumnos enfrenten los desacuerdos cotidianos con prudencia y diálogo. Asimismo, se relaciona con el antecedente internacional de Santander et al., (2020), en el cual se menciona que la adecuada gestión emocional de los docentes fomenta un ambiente de respeto y constituye un modelo de resolución pacífica de conflictos para el entorno educativo. En este sentido, la investigación demuestra que la baja presencia de estrategias pedagógicas sostenidas para fortalecer estas competencias en el aula rural de Azogues de tal manera que limita la posibilidad de que los alumnos mejoren sus conductas con situaciones de divergencia y desarrollen habilidades cooperativas.

La adaptación del aula se convierte en un factor relevante, de tal manera que implica la creación de espacios que reconozcan las emociones de los estudiantes y promuevan la construcción de vínculos basados en el respeto. Como lo señalan los antecedentes regionales Correal y Vega (2024) Ospina et al., 2024), los bajos niveles de convivencia armónica en estudiantes latinoamericanos reflejan que, sin un trabajo intencionado en el desarrollo socioemocional, las aulas se convierten en escenarios de exclusión y conflictos recurrentes. En la presente investigación, los resultados confirman que las normas institucionales, aunque existen, no logran transformarse en prácticas vividas, lo que limita la adaptación del aula como espacio de cooperación. De este modo, tanto los estudios revisados como la investigación actual coinciden en que la resolución de conflictos y la adaptación del aula requieren no solo de discursos normativos, sino de metodologías concretas y sostenidas que fortalezcan la convivencia.

Por añadidura, este estudio revela un aspecto profundizado de manera limitada, en los antecedentes la discrepancia entre la percepción docente y la vivencia estudiantil. Mientras los

maestros en la zona rural de Azogues consideran que sus alumnos poseen un desarrollo socioemocional aceptable, los resultados aplicados con pruebas como el TMMS-24 o el test de la mirada muestran carencias significativas en cuanto la autorregulación y la convivencia escolar. Esta diferencia no fue contemplada en los antecedentes revisados, lo que posiciona a la investigación actual como un aporte novedoso que visibiliza la necesidad de escuchar a los estudiantes de forma directa. De esta manera, se critica la tendencia de evaluar la convivencia desde la mirada adulta, ignorando la experiencia real de los niños, quienes son los principales afectados por las actividades escolares y sociales en el aula.

Además, la investigación desarrollada en la unidad educativa rural de Azogues no solo dialoga con los antecedentes revisados, sino que ayuda a complementarlos y amplía al contextualizar la cognición social en un entorno rural con desafíos propios. A diferencia a los estudios previos los cuales ofrecen bases conceptuales y aproximaciones específicas, este trabajo demuestra la necesidad de una educación emocional transversal que articule familia, escuela y comunidad. El aporte crítico consiste en mostrar que la convivencia escolar no mejora únicamente con formación docente o intervenciones familiares, sino cuando se logra que el niño sea protagonista como un sujeto activo de su desarrollo socioemocionales. Dicho de otra manera, se establece en esta investigación que la cognición social no es un accesorio del currículo, sino un componente esencial para la construcción de ambientes inclusivos, respetuosos y sostenibles en el tiempo.

Para finalizar la comparación de los hallazgos de esta investigación con los antecedentes internacionales, regionales y nacionales, se puede concluir que las competencias socioemocionales en especial la empatía, la percepción social y la autorregulación las cuales constituyen ejes transversales para comprender la convivencia escolar. En cada uno de los contextos analizados se repite un patrón, siendo la ausencia de programas que contengan

estrategias intencionadas para trabajar las realidades de cada estudiante, para trabajar estas habilidades repercute en la fragmentación de los vínculos, la dificultad para resolver conflictos y la exclusión de algunos estudiantes. Mientras que los antecedentes internacionales destacan el rol docente como modelo de gestión emocional, los regionales revelan la escasez de programas sistemáticos y los nacionales muestran la urgencia de fortalecer la empatía desde etapas tempranas. Esta investigación, en coherencia con los estudios visualizados, confirman que la convivencia escolar no puede reducirse a normas escritas y queden solo como inserciones, sino que debe construirse desde prácticas pedagógicas vividas que promuevan la empatía, el respeto y la adaptación de las aulas como espacios inclusivos. Solo de esta manera será posible transformar la cultura escolar y consolidar comunidades educativas capaces de afrontar los conflictos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo.

CAPITULO IV

6. Conclusiones

La investigación permitió constatar que la cognición social y su desarrollo incide de manera directa en la convivencia del entorno escolar, tanto dentro como fuera del aula, en los estudiantes de subnivel de básica media. Al distinguir los diferentes niveles de autorregulación emocional, empatía y percepción social se evidencio que las limitaciones en estas áreas afectan las interacciones, generando exclusión, aislamiento social y la falta de dialogo. Mediante los instrumentos como el TOM (teoría de la mente) y TMMS-24, se determinó que varios estudiantes presentan dificultades para gestionar y comprender emociones propias y ajenas, lo que obstaculiza la resolución pacífica de conflictos y la integración del grupo. Estos resultados ejecutan el primer objetivo específico, el cual, aporta una visión clara de los diferentes estados que los participantes tienen en cuanto a la cognición social.

De igual manera, se logró describir la convivencia en el aula y analizar como los distintos niveles de la cognición social se relacionan con comportamientos observado como el respeto mutuo, la cooperación o el incumplimiento de normas. Se determinó que la convivencia escolar se ve afectada por factores internos del desarrollo emocional y por la capacidad de los estudiantes para reconocer y asumir las perspectivas de los demás. La relación abordada con el objetivo específico número 3, fortalece la necesidad de volver a plantear las practicas escolares, enfatizando y priorizando en la formación humana fortificando las habilidades socioemocionales. Además, al cumplir el objetivo general el cual refleja la comprensión de manera profunda de las competencias sociales y emocionales forman el ambiente educativo. De tal manera que la presente investigación aporta recursos valiosos para propones varias intervenciones las cuales promuevan la convivencia inclusiva, empática, armónica, respetuosa y dirigida al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, se evidenció que las destrezas cognitivas y socioemocionales —como la empatía, la autorregulación emocional, la percepción social y la comunicación asertiva— constituyen pilares esenciales para la convivencia escolar. Estas destrezas no solo facilitan el aprendizaje colaborativo, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y el respeto mutuo en el aula. Su desarrollo continuo debe ser considerado dentro de las prácticas pedagógicas, ya que permite vincular la formación académica con la formación humana, potenciando la construcción de comunidades educativas más justas e inclusivas.

Los resultados confirman que la convivencia escolar depende en gran medida del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este hallazgo permite comprender la escuela como un entorno formativo que trasciende lo académico y exige reflexiones pedagógicas que promuevan una enseñanza integral. Tales comportamientos en espacios académicos y recreativos son un testimonio de esta convivencia infectada por una socialización normativa

deficiente, una débil autorregulación emocional y el colapso del reconocimiento empático de los demás. Esto tiene implicaciones significativas en áreas rurales donde las barreras socioeconómicas para acceder a recursos para el bienestar emocional son altas y no cuentan con programas estructurados de desarrollo de habilidades sociales. Cuando se considera en relación con los niveles de cognición social evaluados, estos comportamientos parecen confirmar la hipótesis central de este estudio, la convivencia escolar depende en gran medida del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por lo tanto, con base en el desarrollo de este trabajo, sabemos que el análisis realizado contribuye a una mejor comprensión de la escuela como entorno y se refleja en reflexiones pedagógicas para su transformación.

Además de caracterizar a los participantes en una serie de habilidades socioemocionales, la investigación también sirve como una invitación a la reflexión pedagógica sobre cómo diseñar estrategias de enseñanza más orientadas social y emocionalmente para los estudiantes. De esta manera, es evidente que se debe implementar una enseñanza transversal de las emociones junto con los contenidos escolares y preparar la formación académica con un desarrollo racional y afectivo. Finalmente, Al final, el entorno dicta que la educación debe adaptarse a realidades localmente relevantes si comunidades enteras han de beneficiarse de tales ajustes. El estudio sirve para crear conocimiento, difundir comprensiones más amplias relacionadas con alternativas pedagógicas y formar una vida respetuosa en la escuela. Por lo tanto, este trabajo también colabora en la producción de conocimiento, así como en hacer más visibles los cambios en la práctica pedagógica y contribuir a la construcción de una convivencia escolar respetuosa.

Para finalizar la inserción transversal de la educación socioemocional en el currículo representa una oportunidad para superar la fragmentación de la enseñanza y fortalecer la formación integral. Este enfoque permite que el aprendizaje académico y el desarrollo humano avancen de manera conjunta, consolidando espacios educativos donde se aprenda a vivir en

diversidad, comprender distintas realidades y afrontar retos sociales desde la empatía y el respeto. Esta integración responde a una necesidad pedagógica, de igual manera también a un compromiso ético con la formación de estudiantes capaces de convivir en diversidad, comprender realidades distintas y enfrentar los retos sociales de manera empática.

7. Recomendaciones

7.1. Profundizar el impacto de las inserciones curriculares socioemocionales:

En futuras investigaciones se podría analizar cómo las recientes inserciones curriculares del Ministerio de Educación —especialmente las relacionadas con la educación emocional, cívica y ética— impactan en el desarrollo de la cognición social y la convivencia escolar, considerando diferencias entre contextos urbanos y rurales.

7.2. Fortalecimiento continuo del Docente como mediador emocional:

Se sugiere implementar programas de capacitación docente enfocados en la gestión emocional y la empatía pedagógica. Investigaciones futuras podrían analizar cómo la formación docente influye en la calidad de las relaciones entre estudiantes y en la consolidación de ambientes inclusivos.

7.3. Evaluación longitudinal del clima escolar:

Dada la brecha observada entre la percepción docente y la realidad estudiantil, se recomienda realizar investigaciones longitudinales que monitoreen el clima escolar a lo largo del tiempo, utilizando instrumentos que combinen la observación participante, encuestas y entrevistas semiestructuradas.

7.4. Explorar el rol familiar y comunitario:

Sería pertinente ampliar el enfoque hacia el papel que cumplen las familias y la comunidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales, considerando que los contextos

rurales presentan dinámicas relacionales distintas que podrían influir positiva o negativamente en la convivencia escolar.

8. Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. https:// www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/registro-oficial/ item/4864-registro-oficial-no-449.html

Atenas, Tomás Labbé, Ciampi Diaz, Ethel, Venegas Bustos, Javiera, Uribe San Martín, Reinaldo, & Cárcamo Rodríguez, Claudia. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. Revista chilena de neuro-psiquiatría, 57(4), 365-376. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000400365

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. Journal of child psychology and psychiatry, 42(2), 241-251. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715

Benítez Paillacho, X., & Báez Sepúlveda, M. (2024). Una dinámica histórica y panorámica del currículo en el Ecuador : A historical dynamic and panoramic of the curriculum in Ecuador. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4), 133– 145. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2235

Bustamante Lecca, I. M., & Taboada Marin, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Correal Gutiérrez, M., & Vega Granda, R. (2024). Habilidades Emocionales y Convivencia Escolar: Un Análisis en Estudiantes de Tercero a Quinto de Primaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8 (2), 1444–1467. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9481329.

Cruz Cifuentes, J. F. (2019). Estrategia para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. https://core.ac.uk/download/pdf/286064356.pdf

de Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. Mundo recursivo, 3(1), 1-24. https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3(2), 71–10. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. Ansiedad y estrés, 12. https://www.academia.edu/download/32027307/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf

Fierro-Evans, Cecilia, & Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). School convivencia : Reviewing the concept. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Hernández Salamanca, O. G. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 31(1), 131–144. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf.

Hernández, E. A. C., & Tirado, R. Y. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: innovaciones desde la intervención social. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales,(105), 4. https://www.margen.org/suscri/margen105/Curbelo-105.pdf

Lamus de Rodríguez, T. M., Moreira-Choez, J. S., & Castro-Castillo, G. J. (2023). Propuesta de formación docente para incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de alumnos que estudian en pandemia. Revista Científica UISRAEL, 10(1), 41-60. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862023000100041

López-Riquelme, G. O., Gómez-Gómez, Y. M., & Solís-Chagoyán, H. (2022). Cognición social: del antropocentrismo a la cognición social comparada. Revista Iberoamericana ConCiencia, 7(1), 176-210. https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-8

Merchán Gavilánez, M. L., Cadena Alvarado, R., & Napa Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. Conrado, 15(69), 399-404.

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo priorizado con énfasis en competencias, matemáticas, digitales y socioemocionales. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Resolución Nro. MINEDEC-MINEDEC-2025-00027-R. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/MINEDEC-MINEDEC-2025-00027-R.pdf

Ministerio de Educación. (2013). Guía metodológica para la construcción participativa del código de convivencia institucional. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/ACUERDO_332-13.pdf

Ministerio de Educación. (2021). Política Nacional de convivencia Escolar. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Ministerio de Educación. (2023). Reglamento general a la ley Orgánica de Educación intercultural. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf

Ministerio de Educación. (2024). Inserción curricular: Educación socioemocional. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf

Ministerio de Educación. (2024). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Codificación publicada en el Quinto Suplemento del Registro Oficial No.689, 22 de Noviembre 2024 (Ecuador). https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2025/04/CODIFICACION-DE-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL-1.pdf

Ospina, A. A. O., Espinosa, A. M. P., Bedoya, M. J. V., & Pérez, K. J. A. (2022). La cognición social en los padres de familia de los niños y adolescentes que presentan problemáticas de convivencia escolar. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (67), 280-304.

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(15), 1-3. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [26/05/2025].

Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Dominio de las Ciencias, 6(3), 23-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931

Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/114412.

Sebastian, C. L., Fontaine, N. M., Bird, G., Blakemore, S. J., De Brito, S. A., McCrory, E. J., & Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. Social cognitive and affective neuroscience, 7(1), 53-63.

Sylva Lazo, M. Y. (2019). La inteligencia emocional para la prevención y desarrollo emocional en la formación del profesorado del nivel de 3 a 5 años de educación inicial en Ecuador. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144412.

Tellez, J. Z., Ortiz, H. O., Palars, C. B., & Ramos, M. F. (2021). Teoría de la mente:: Una aproximación teórica. Cuadernos de neuropsicología, 15(1), 171-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8044703

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard.

Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (30).

9. Anexos

Se deja constancia de que la base de datos obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos (Test de las Miradas, TMMS-24 y Test de Teoría de la Mente) se encuentra resguardada bajo principios de confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. En cumplimiento con los consentimientos informados y asentimientos firmados por los involucrados, los resultados no están disponibles para acceso público ni serán compartidos fuera del ámbito de esta investigación. La información recopilada se utiliza únicamente con fines académicos y científicos, garantizando la privacidad y anonimato de los estudiantes evaluados.

9.1. Formulario de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: **" Cognición social en la convivencia escolar de estudiante de subnivel de básica media de una unidad educativa rural de Azogues"** *Datos del equipo de investigación:*

Rol	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador 1	Franklin Junior Barreto Ochoa	0106291776	Universidad Nacional de Educación

Investigador 2	Lennyn Javier Tenesaca Narvaez	0106427313	Universidad Nacional de Educación

¿De qué se trata este documento?

Consentimiento para la participación en el proyecto de investigación cognición social y convivencia escolar

Introducción

Somos estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación y nos encontramos realizando nuestro trabajo de integración curricular. Deseamos solicitar su colaboración como docente para la continuidad de nuestro trabajo de titulación, por lo cual solicitamos su autorización.

Objetivo del estudio

Conocer las percepciones docentes sobre cognición social en entornos escolares y su aplicación en el contexto educativo.

Descripción de los procedimientos

Se aplicará a los docentes un cuestionario sobre Cognición Social en Entornos Escolares: Conocimiento y Aplicación, que consta de 20 preguntas divididas en cuatro secciones: conocimiento teórico, percepción de importancia, aplicación práctica y apoyo institucional.

Riesgos y beneficios

Permitirá conocer las percepciones y prácticas actuales relacionadas con la cognición social en el entorno educativo, lo que puede contribuir al desarrollo de estrategias para fortalecer estas habilidades en el aula. Esto no incurre en ningún riesgo para usted.

Otras opciones si no participa en el estudio
Si decide no participar ni autorizar la participación de su representado/a en este estudio, no hay ningún compromiso por su parte. Pero si cambia de opinión y desea autorizar la participación, no dude en contactar con el equipo de investigación para proceder con el consentimiento. Su decisión es totalmente respetada y puede cambiar en cualquier momento sin ningún problema.
Protección de datos personales:
Únicamente será con fines académicos
Derechos de los participantes *(debe leerse todos los derechos a los participantes)*
Usted tiene derecho a: 1. Recibir la información del estudio de forma clara; 2. Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas; 3. Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio; 4. Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted; 5. Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento; 6. Recibir cuidados necesarios si hay algún daño resultante del estudio, de forma gratuita, siempre que sea necesario; 7. Derecho a reclamar una indemnización, en caso de que ocurra algún daño debidamente comprobado por causa del estudio; 8. Tener acceso a los resultados de las pruebas realizadas durante el estudio, si procede;

9. El respeto de su anonimato (confidencialidad); 10) Que se respete su intimidad (privacidad);

11) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador; 12) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;

13. Estar libre de retirar su consentimiento para utilizar o mantener el material biológico que se haya obtenido de usted, si procede;

14. Contar con la asistencia necesaria para que el problema de salud o afectación de los derechos que sean detectados durante el estudio, sean manejados según normas y protocolos de atención establecidas por las instituciones correspondientes;

15. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor comuníquese al siguiente teléfono:

0980329701, Franklin Barreto o envíe un correo electrónico a fjbarreto@unae.edu.ec, o 0983140806, Lenyn Tenesaca, ljtenesaca@unae.edu.ec

Consentimiento informado

(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieren el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)

Entiendo completamente mi participación en este estudio. Se me ha explicado claramente los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje fácil de entender. Todas mis

preguntas se respondieron satisfactoriamente. Se me ha dado el tiempo necesario para tomar la decisión de participar. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante Firma del/a participante Fecha

Nombres completos del/a investigador/a Firma del/a investigador/a Fecha

Nombres completos del/a investigador/a Firma del/a investigador/a Fecha

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar a Franklin Barreto o Lenyn Tenesaca, estudiantes de la Universidad Nacional de Educación con los siguientes correos: fjbarreto@unae.edu.ec y ljtenesaca@unae.edu.ec

9.2. Asentimiento informado

Asentimiento informado
Hola mi nombre es _____ y _____ estudiamos en la Universidad Nacional de Educación.

Actualmente, estamos realizando nuestro proyecto de titulación y queremos invitarte a que nos ayudes con unas pruebas.

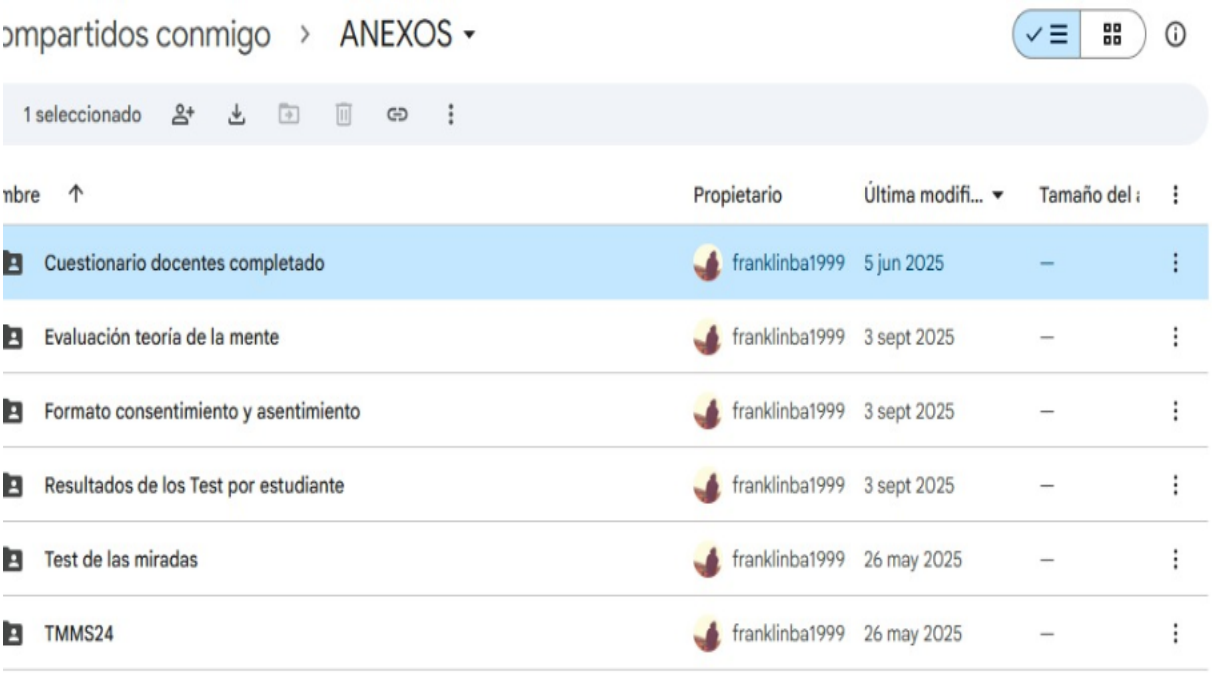
Aunque tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar en el estudio, tu participación es voluntaria, si tú no quieres hacerlo, puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

¿Estás de acuerdo y deseas participar en la investigación? SÍ NO

Nombres completos del/a participante	Firma del/a participante	Fecha
Nombres completos del/a investigador/a	Firma del/a investigador/a	Fecha
Nombres completos del/a investigador/a	Firma del/a investigador/a	Fecha

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar a Franklin Barreto o Lenyn Tenesaca, estudiantes de la Universidad Nacional de Educación con los siguientes correos: fjbarreto@unae.edu.ec y ljtenesaca@unae.edu.ec

9.3. Captura de documentos en Google Drive en los cuales se encuentra la codificación de datos, formatos y resultados de cada uno de los test aplicados a los estudiantes.



9.4. Test para evaluar los estados emocionales /TMMS-24

Test para evaluar los estados emocionales /TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxima a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de acuerdo	2. Algo de acuerdo	3. Bastante de acuerdo	4. Muy de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo

N°	Afirmaciones	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias
emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes y su definición.

Percepción Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada.
Comprensión *Comprendo* bien mis estados emocionales.
Regulación Soy capaz de *regular los* estados emocionales correctamente.

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los items del 1 al 8 para el factor *percepción*, los ítems del 9 al 16 para el factor *comprensión* y del 17 al 24 para el factor *regulación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

Nivel	Hombres	Mujeres
Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
Comprensión	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35
Regulación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Algunas referencias sobre la utilización de la escala:

Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación, 51*, 75-79.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18,* 158-164.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and healthrelated quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports, 91,* 47-59.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 30,* 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*, 117-137.

9.5. Test de las miradas

Instrucciones Test de Miradas para Niños

En esta carpeta tengo muchas fotos de personas. Cada foto tiene cuatro palabras a su alrededor.

Lo que quiero es que mires atentamente cada foto y elijas qué palabra describe mejor lo que la persona está pensando y sintiendo

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

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

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

Proceda con el test de la misma manera que con el item de práctica

Respuestas

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

Práctica

CELOSO ASUSTADO



RELAJADO CON CARA DE ODIO

9.6. Formato del Test Teoría de la mente (ToM)

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN TEORÍA DE LA MENTE

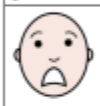
Nombre del alumno : **Edad :** **Fecha:**

Curso:

EMOCIONES

1. IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Instrucciones: Mostrar las imágenes correspondientes a las emociones, consignando con un tic si el criterio es logrado y con una X si no es logrado. Criterios: Identificación (I) – Expresión (E)

 FELIZ	 ENOJADO	 TRISTE	 SORPRENDIDO	 ENAMORADO
I	I	I	I	I
E	E	E	E	E
 ASUSTADO	 CANSADO	 ABURRIDO	 AVERGONZADO	 CONFUNDIDO
I	I	I	I	I
E	E	E	E	E

2. INFERENCIA DE EMOCIONES

¿Qué siente el niño(a)?	¿Qué siente el niño(a)?	¿Qué siente el niño(a)?	¿Qué siente el niño(a)?
			
R:	R:	R:	R:

1.- Mi mamá me retó porque mi dormitorio estaba muy desordenado ¿Cómo me siento?
_____

2.- David obtuvo nota deficiente en matemáticas, a pesar de que estudió toda la semana ¿Cómo se siente? _____

3.- Javier está de cumpleaños y recibió su regalo favorito ¿Cómo se siente Javier?_____

4.- Felipe estaba corriendo cuando tropezó con su mochila y estaban todos sus compañeros mirando ¿Cómo se siente?_____

EMPATÍA

1. CONCIENCIA SOCIAL

Instrucción 1: "Imagina que un día estás jugando en el recreo con otros niños. Uno de ellos tiene un juego entretenido en su teléfono celular. De pronto, el timbre suena y todos se van a clases. Sin darse cuenta el celular se le queda en el patio y otro niño se lo lleva."

Preguntas:

¿Cómo te sentirías si fueras el niño que perdió el celular? ¿Por qué?

_____
_____

¿Cómo te sentirías si fueras el niño que se ha llevado el celular? ¿Por qué?

_____
_____

¿Crees que es correcto lo que hizo el niño? ¿Por qué?

_____
_____

2. EMPATIZAR CON OTROS

Instrucción 2: "Imagina un día que tu mamá quiere que vayas a comprar con ella. Tú estas en la cama y ella te dice: "Apúrate, nos vamos al supermercado ¡AHORA! ¡Ven al auto! Así que tú te vas al auto tan rápidamente como puedes. Cuando estás en el supermercado hay un grupo de niños que está hablando de ti y te señalan porque vas con el pijama puesto sin haberlo notado"

Preguntas:

¿Cómo te sentirías si fueras el niño?

_____

¿Por qué?

_____

INFERENCIAS

Situación 1: ¿Qué está sucediendo aquí?



_____
_____

Situación 2: ¿Qué está sucediendo aquí?



Situación 3: ¿Qué está sucediendo aquí?



INTERPRETACIÓN DE GESTOS

Instrucciones: El evaluador debe presentar las láminas de los objetos correspondientes a cada estímulo y realizar el gesto de cada ítem, luego se le pide al estudiante que interprete ese gesto entregando al evaluador la lámina con el objeto adecuado.

Ítem	Logrado	No logrado
1. Hablar por teléfono		
2. Comer		
3. Soplar		
4. Dibujar		
5. Leer		
6. Beber		
7. Lavar las manos		
8. Peinar		
9. Lavar los dientes		
10. Abotonar		

INTERPRETACIÓN DE SITUACIONES E INTENCIONES

Jorge llega a la oficina de Ángela después de un largo y caluroso viaje por la autopista. Ángela inmediatamente empieza a hablar de algunas ideas de negocios. Jorge interrumpe a Ángela diciendo: «Uf, ha sido un largo y caluroso viaje por la autopista».

PREGUNTA: ¿Qué quiere decir realmente Jorge cuando dice esto?

_____

_____

INTERPRETACIÓN DE PROBLEMAS

Situación 1: Juanito le dijo a Martin que no quería jugar con Él. ¿Cómo se siente Martin?_____

Situación 2: Mi curso iba a un paseo, pero yo no puedo ir. ¿Cómo me siento?_____

Situación 3: Lucía estaba jugando bajo la lluvia, se mojó mucho y se enfermó ¿Cómo se siente Lucía?_____

FALSAS CREENCIAS

1. FALSAS CREENCIAS DE PRIMER ORDEN (Desde los 4 años)

Instrucciones: Se debe leer el párrafo al estudiante y luego realizar la pregunta crítica. Finalmente consignar si se considera como acierto o error.

Texto: Sally tiene una cesta, y Ana, una caja. Sally tiene una bolita, la mete en la cesta y después se va. Ana toma la bolita de Sally y la guarda en su caja mientras Sally no está. Esta vuelve y quiere



PREGUNTA CRÍTICA: ¿Dónde va a buscar Sally su bolita?

Acierto ☐

Error ☐

Se consigna como **acierto** cuando el estudiante contesta que Sally buscará la pelota en la cesta, ya que se pone en el lugar de Sally y en lo que piensa, puesto que Sally no ha visto como Ana cambiaba la pelota de lugar. El estudiante tiene que darse cuenta de que Sally posee una creencia falsa respecto a la situación, distinguiéndola de su propia creencia o conocimiento acerca de la localización real del objeto. Se consigna como **error**, cuando el estudiante contesta que Sally buscará la pelota en la caja ya que no se pone en el lugar de Sally sino en lo que ha visto a lo largo de la historia.

2. FALSAS CREENCIAS DE SEGUNDO ORDEN (Desde los 5 años)

Instrucciones: Se debe leer el párrafo al estudiante y luego realizar las preguntas correspondientes y consignarlas

"María es una niña que quiere un gato para su cumpleaños. Su mamá le dice que no es posible tenerlo, pero que le comprará un juguete. En realidad, la mamá de María le compra el gato y lo guarda en un baúl"

¿La mamá compró realmente un juguete a María para su cumpleaños?

_____

¿Le dijo la mamá a María que le iba a comprar un juguete para su cumpleaños?



"Luego, sin que su mamá lo sepa, María encuentra el gato cuando va a coger sus patines en el baúl"

¿Sabe María que su mamá le compró un gato para su cumpleaños?

_____

¿Sabe la mamá que María vio el gato en el baúl?

_____

"La mamá y la abuela de María están hablando sobre el regalo del cumpleaños de María. La abuela le pregunta a la mamá ¿Sabe María lo que le vas a regalar realmente para su cumpleaños?"

¿Qué le dirá la mamá a la abuela? "Luego, la abuela le pregunta a la mamá ¿Qué cree María que le vas a comprar en su cumpleaños?"

_____
_____

¿Qué le contesta la mamá a la abuela?

_____
_____

JUICIOS MORALES

1. IRONÍAS

a) Un niño/a está mirando a un grupo de niños que se cuentan cosas y se ríen. Se acerca y les pregunta: "¿Puedo jugar con Ustedes?" Uno de los niños se gira y le dice: "Sí claro, cuando las vacas vuelen, jugarás".



¿Es verdad lo que dice el niño?

_____

_____

¿Por qué dice eso?

_____

_____

b) Luis acaba de comprarse unos lentes nuevos. Se encuentra son su vecina Sonia. La vecina de Luis le dice: ¿no había unas gafas más grandes?



¿Es verdad lo que dice la vecina de Luis?

_____

_____

¿Por qué dice eso?

_____

_____

c) Fernando va a la casa de su tía Teresa. La tía Teresa le sirve un plato con tres arvejas. Fernando dice: ¡Qué gran comida!



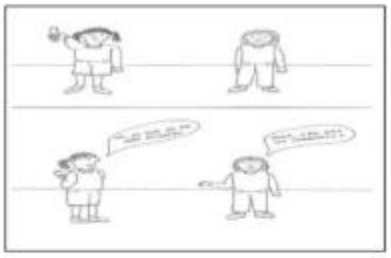
¿Es verdad lo que dice Fernando?

¿Por qué dice eso?

_____
_____

2. MENTIRAS

a) Un día dos niños/as, uno/a con un paquete de lleno de dulces. El otro le pregunta: "¿Me das un dulce?", y el otro niño responde, escondiéndose los dulces tras la espalda: "No es que no me queda ninguno"



Pregunta de comprensión: ¿es verdad lo que dice el niño?

_____
_____

Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

_____
_____

b) A Carlos le gusta el perfume que usa su hermano mayor Alberto. Carlos sabe que a su hermano no le gusta que toquen sus cosas, pero igualmente se pone el perfume. Cuando Alberto entra a la casa dice: ¿Quién usó mi perfume?

Carlos dice: Yo no fui



¿Es verdad lo que dice Carlos?

¿Por qué dice eso?

_____

_____

c) Era un día de lluvia y María volvía de la escuela a su casa. Paola, que era la mamá de María cocinaba mientras el bebé de la casa jugaba en el living. María entra a la casa y deja su mochila, la mamá va a saludarla y le pregunta: ¿Quién ensució el piso?

María responde: fue él, señalando al bebé.



¿Es verdad lo que dice María?

_____

_____

¿Por qué dice eso?

_____

_____

3. MENTIRA PIADOSA

a) Un niño está mirando un dibujo y piensa: "que dibujo más feo". En la siguiente imagen el mismo niño conversa con el autor del dibujo y este le pregunta: "¿Te gusta el dibujo que he hecho? Pero esta vez el niño le contesta: "¡Ah! sí, es muy bonito"



Pregunta de justificación: ¿Por qué dice eso?

_____

_____

b) Martín está de cumpleaños, mientras va camino a su casa ve una vitrina con un sombrero que no le gusta y comenta "que feo ese sombrero, jamás lo usaría". Más tarde durante la fiesta llegan los amigos de Martín y le entregan sus regalos, al abrirlos uno de ellos justamente era el sombrero que vio en la vitrina. Su mejor amigo Carlos le dice: "ese es mi regalo para ti, ¿te gusta?", a lo que Martín contesta ¡Ah, sí está muy lindo, me gustó gracias!



Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice Martín?

_____

_____

Pregunta de justificación: ¿Por qué dijo eso?

_____

_____

c) Una mañana Carla iba caminando de vuelta a su casa, de pronto se fija y mira a una persona que esta de espaldas y piensa: "¡que horrible corte de pelo, cómo alguien puede usar el pelo así!". Más tarde Carla se juntó con su amiga Pamela, quién al llegar tenía el mismo corte de pelo que Carla había visto durante la mañana. Su amiga Pamela al saludarla lo primero que le pregunta es: "¿te gusta mi nuevo corte de pelo?", a lo que Carla responde: "¡te queda muy bien, me encanta!".



Pregunta de comprensión: ¿Es verdad lo que dice Carla?

_____
_____

Pregunta de justificación: ¿Por qué ella dice eso?

_____
_____

3. METEDURAS DE PATA FAUX PAS

a) Julia compró para su amiga Ester, un jarrón de cristal como regalo de matrimonio. Ester hizo una gran boda y había tal cantidad de regalos que le fue imposible llevar la cuenta de qué le había regalado cada invitado. Un año después Julia estaba cenando en casa de Ester. A Julia se le cayó una botella de vino sin querer sobre el jarrón de cristal y éste se hizo añicos. "Lo siento mucho, he roto el jarrón" - dijo Julia. "No te preocupes – dijo Ester – nunca me gustó; alguien me lo regaló para mi boda".

¿Alguien ha dijo algo inadecuado?

_____

¿Quién dijo algo inadecuado?

_____

¿Qué fue lo que dijo?

_____

b) El esposo de Helen estaba organizando una fiesta sorpresa para ella. Su esposo invitó a Sara, la mejor amiga de Helen y le pidió que no le contará nada porque era una sorpresa. Un día antes de la fiesta Helen se juntó con Sara a tomar un café y en un momento a Sara se le dio vuelta el café en el vestido que había comprado y dijo: Oh no! Manché el vestido que había comprado para usar en tu fiesta de cumpleaños y Helen responde: ¿Qué fiesta?

¿Alguien ha dijo algo inadecuado?

_____

¿Quién dijo algo inadecuado?

_____

¿Qué fue lo que dijo?

c) Sally es una niña de 3 años con pelo rubio y muy corto, ella estaba de visita en la casa de su tía Carolina. Durante la tarde alguien toca la puerta y la tía Carolina va abrir, era su vecina Mary. Hola Carolina ¿cómo estás? Pregunta Mary. Muy bien responde Carolina. Luego Mary mira a Sally y dice: Oh Carolina no sabía que tenías un sobrino tan pequeño y lindo.

¿Alguien ha dijo algo inadecuado?

_____

¿Quién dijo algo inadecuado?

_____

¿Qué fue lo que dijo?

_____

4. BROMAS

Situación 1: La vecina toca el timbre y entra a tu casa gritando: ¡Hay un cerdito en el jardín!



Preguntas de comprensión: ¿Es verdad lo que dice la vecina?

_____

_____

¿Por qué dice eso la vecina?

_____

¿En qué se parecen el niño y un cerdito?

_____

Situación 2: Carolina se prepara para ir a una fiesta. Se pone el vestido nuevo que se ha comprado y va a la cocina donde está toda la familia terminando de cenar. Al verla, su hermano Franco se pone a reír y dice: "Preparen la sal y el aceite, ya podemos comer ensalada, llegó la lechuga."



Preguntas de comprensión: ¿Es verdad lo que dice Franco?

_____

_____

¿Por qué dice eso Franco al ver a Carolina?

_____

¿En qué se parecen Carolina y una lechuga?

_____

Situación 3: Carlos y Francisco están en recreo cuando de repente toca el timbre y deben volver a la sala, ambos corren por llegar primero, pero Francisco se demora en correr, así que Carlos le grita: ¡Qué se apure la tortuga!



¿En qué se parecen Francisco y una tortuga?

_____

5. GANAR Y PERDER

a) Matías y Andrés compiten en una carrera. Matías va ganando la carrera. Matías y Andrés se esfuerzan al máximo corriendo a toda velocidad. Finalmente, Andrés gana la carrera. Matías se pone triste por su derrota, pero se alegra por Andrés. Mientras que Andrés está muy contento por su victoria.



Preguntas de comprensión: ¿Quién va ganando la carrera al principio?

_____

¿Quién gana finalmente la carrera?

_____

¿Cómo se siente Matías? ¿Por qué?

_____

¿Cómo se siente Andrés? ¿Por qué?

_____

¿Cómo te sentirías si fueses Matías? ¿Por qué?

_____

¿Qué harías si tú hubieses perdido la carrera? ¿Por qué?

b) Agustín y todos su compañeros juegan un partido de fútbol, ese es el pasatiempo favorito del curso de Agustín por eso siempre gana su equipo, pero esta vez le ganó el curso de Vicente. Agustín se siente triste por haber perdido, pero el profesor de educación física le dice que tiene que estar feliz porque los compañeros de su amigo Vicente ganaron.



Preguntas de comprensión: ¿Quién ganó el partido de fútbol?

_____

¿Cómo se siente Agustín? ¿Por qué?

_____

¿Cómo se siente Vicente? ¿Por qué?

_____

¿Cómo te sentirías si fueses del equipo de Agustín? ¿Por qué?

_____

¿Cómo te sentirías si hubieses ganado el partido de fútbol? ¿Por qué?

_____

c) Javier y Antonio son hermanos. La fruta favorita de ambos es la manzana. Van a la feria a comprar fruta, pero sólo queda 1 manzana y 1 plátano porque todo se vendió. Antonio compra la manzana y a Javier le toca el plátano.



Preguntas de comprensión: ¿Quién consiguió comprar su fruta favorita?

_____

¿Cómo se siente Javier?,¿Por qué?

_____

¿Cómo se siente Martín? ¿Por qué?

_____

¿Cómo te sentirías si fueses Javier? ¿Por qué?

_____

¿Cómo te sentirías si hubieses podido comprar y comer tu fruta favorita? ¿Por qué?

_____

_____

Firma Evaluador

9.7. Enlace de Google drive con las carpetas y la información de los diferentes test aplicados, incluyendo formato de cada uno y las diferentes respuestas de cada estudiante.

https://drive.google.com/drive/folders/1sTUe_agIzidW6l0sMniBgtMzn8pCIbzX?usp=sharing