

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO**



**Efectos de las emociones positivas a través de la expresión creativa
en las habilidades ejecutivas, psico-emocionales y el rendimiento
escolar en estudiantes de 4^o año básico**

Nicole Loreto Abarca Riveros

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN NEUROCIENCIAS**

Directores de Tesis: Dr. José Luis Valdés Guerrero – Dr. Rodrigo Nieto Rojas

(2022)

Índice de contenidos

RESUMEN	4
1 INTRODUCCIÓN	5
1.1 IMPORTANCIA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL PROCESO EDUCATIVO	5
1.2 BASES NEUROBIOLÓGICAS DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	6
1.3 DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS A LO LARGO DE VIDA	6
1.4 EL CONTROL INHIBITORIO	8
1.5 MEMORIA DE TRABAJO	9
1.6 FLEXIBILIDAD COGNITIVA	10
1.7 IMPORTANCIA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EMOCIONAL	10
1.8 ENTRENAMIENTO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	11
1.9 DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	13
1.10 INTERVENCIÓN: “ENTRENAMIENTO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS”	14
1.11 EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CREATIVA	15
1.12 DESARROLLO FÍSICO, COGNOSCITIVO Y PSICOSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE 4° AÑO BÁSICO	16
1.13 AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	19
1.13.1 <i>Desarrollo del Autoconcepto</i>	20
1.13.2 <i>Bases neurobiológicas del autoconcepto</i>	20
1.13.3 <i>Importancia del autoconcepto</i>	21
2 HIPÓTESIS	22
2.1 OBJETIVO GENERAL	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
3 METODOLOGÍA	23
3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	23
3.2 DEFINICIÓN DEL UNIVERSO	23
3.3 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA	24
3.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	26
3.4.1 <i>Instrumentos de Evaluación de las Funciones Ejecutivas</i>	26
3.4.2 <i>Instrumentos de Evaluación de las variables socioemocionales</i>	28
3.5 DEFINICIÓN DE VARIABLES	29
4 PROCEDIMIENTO	33
4.1 RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE ESTUDIANTES	34
4.2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PRETEST	34
4.3 INTERVENCIÓN DE EMOCIONES POSITIVAS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CREATIVA	35
4.4 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN POSTEST	36
4.5 ANÁLISIS DE DATOS	37
5 RESULTADOS	38
5.1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO COGNITIVO EN ESTUDIANTES DE 4° AÑO BÁSICO	38
5.1.1 <i>Resultados BRIEF-2</i>	38
5.1.2 <i>Resultados test S-CAB</i>	41
5.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ESTADO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE 4º AÑO BÁSICO	44
5.2.1 <i>Resultados del Cuestionario de Ansiedad de Estado y Rasgo (STAIC) pre y postest</i>	44
5.2.2 <i>Resultados del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) pre y postest</i>	48
5.2.3 <i>Resultados de la Escala de Autoconcepto (Piers-Harris) pre y postest</i>	54
5.3 RESULTADOS DEL RENDIMIENTO COGNITIVO, SOCIOEMOCIONAL Y ACADÉMICO LUEGO DE LA INTERVENCIÓN DE EMOCIONES POSITIVAS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CREATIVA	56

5.3.1	<i>Rendimiento Cognitivo</i>	56
5.3.2	<i>Estado Socioemocional</i>	56
5.4	EVALUACIÓN DE VARIABLES CONFUNDENTES	57
5.5	CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES COGNITIVAS, SOCIOEMOCIONALES EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	57
6	DISCUSIÓN	58
6.1	RENDIMIENTO COGNITIVO (FUNCIONES EJECUTIVAS)	58
6.2	ESTADO SOCIOEMOCIONAL (ANSIEDAD, ESTADO DE ÁNIMO Y AUTOESTIMA).....	60
6.3	RENDIMIENTO ACADÉMICO	65
6.4	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
6.5	APORTES DE LA INVESTIGACIÓN	69
6.6	PERSPECTIVAS FUTURAS	70
7	CONCLUSIÓN	71
8	BIBLIOGRAFÍA	73
	ANEXO 1	85
	ANEXO 2	88
	ANEXO 3	90
	ANEXO 4	92
	ANEXO 5	96
	ANEXO 6	100

RESUMEN

El acelerado desarrollo de la sociedad de la mano de una rápida expansión de las nuevas tecnologías ha puesto retos impensables a la educación y el aprendizaje, los cuáles se han acrecentado aún más en este contexto de pandemia por COVID 19. De esta manera, hoy más que nunca se hace primordial acentuar el rol de la educación en el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes teniendo en cuenta no solo la dimensión cognitiva sino también su desarrollo socioemocional. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo estudiar los posibles beneficios de una intervención de carácter socioemocional, implementada vía online sobre las habilidades socioemocionales, el rendimiento de las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en estudiantes de 4° básico de un contexto educativo chileno.

Para llevar a cabo la investigación, se realizaron 13 intervenciones online a un total de 19 estudiantes entre los meses de noviembre y diciembre del 2020. Debido a la situación de pandemia no fue posible evaluar todos los dominios propuestos. Sin embargo, los resultados mostraron una disminución significativa de la autoestima negativa y la permanencia de sentimientos de ánimo y alegría en los estudiantes que participaron de las intervenciones. Por otra parte, la investigación demostró una relación entre la autoestima y el rendimiento académico, donde mayores puntuaciones de autoestima negativa están relacionadas a un menor promedio final de notas.

Finalmente, los resultados de la investigación sugieren que una intervención de carácter socioemocional vía online podría ser una alternativa para afrontar el contexto actual de pandemia, proporcionando beneficios en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En cambio, aún no es concluyente la relación de las intervenciones con los dominios relacionados a las habilidades ejecutivas y el rendimiento académico.

1 Introducción

La educación ha sido un predictor clave de las oportunidades de vida, tanto en el ámbito económico y social como también en la percepción de la felicidad y la calidad de vida de las personas (Campbell, 1980; Mirowsky & Ross, 2003). Sin embargo, en las sociedades del siglo XXI, el acelerado crecimiento de las nuevas tecnologías ha propuesto nuevos desafíos para la educación (Christensen, 2014).

Los estudiantes de hoy deben estar equipados con un conjunto de habilidades y diversas estrategias que puedan ser transferidas y aplicadas a diferentes contextos de su vida cotidiana (Livingstone, 2012) con el objetivo de poder resolver las problemáticas diarias y los desafíos a los cuales se verán enfrentados en el futuro. Por lo tanto, aunque la mayoría de los sistemas educativos han sido relativamente eficientes en transmitir conocimientos, hoy existe la necesidad de que las escuelas ofrezcan algo más que el éxito escolar (Greenberg et al., 2003).

En este sentido, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya desde el año 2012, hace hincapié en la necesidad de incorporar en los planes escolares el desarrollo de habilidades transversales, las que involucran un conjunto de habilidades cognitivas y no cognitivas entre las que destacan: el procesamiento de la información, la representación, la evaluación del conocimiento, el razonamiento, la autorregulación, el pensamiento meta estratégico, la planificación proactiva y la toma de decisiones (Thomson et al., 2013).

1.1 Importancia de las funciones ejecutivas en el proceso educativo

Para el desarrollo de las habilidades transversales anteriormente descritas, las funciones ejecutivas son centrales. Estas, involucran procesos de orden superior donde se integran diversos aspectos cognitivos y emocionales (Garon et al., 2008). Estos procesos participan en la integración y el procesamiento de estímulos, formulando luego metas y estrategias que serán sometidas a constante verificación, dando como resultado acciones que permitan responder de manera adaptativa a diferentes situaciones novedosas o complejas (Gioia et al., 2001).

Las funciones ejecutivas son habilidades claves en el desarrollo de la creatividad, la flexibilidad, el autocontrol y la disciplina. Son, además, predictivas en las competencias matemáticas y de lectura (Andrés et al., 2016), siendo incluso mucho más importantes que el coeficiente intelectual (IQ) y el origen familiar para la preparación escolar, es decir, en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para el éxito en la escuela (Kesler et al., 2011). Por otra parte, aquellas personas que tienen dificultades en el desarrollo y funcionamiento de las funciones ejecutivas tienden a mostrar un pensamiento rígido, con dificultades para cambiar de ideas o comportamientos y problemas para flexibilizar y reconocer que existe más de una respuesta o enfoque para una determinada tarea (Coe et al., 2011).

1.2 Bases neurobiológicas de las funciones ejecutivas

Las habilidades ejecutivas se encuentran vinculadas, principalmente, al funcionamiento de la corteza prefrontal, región del cerebro encargada de la integración de la información proveniente de los sistemas sensoriales y motores (Munakata et al., 2004) que, a su vez, se divide en tres regiones; la corteza prefrontal dorsolateral (CPFDL), la corteza prefrontal medial (CPFDM) y la corteza orbitofrontal (COF) (Fuster, 2002).

La CPFDL, se relaciona principalmente con los procesos de planificación, la memoria de trabajo, la solución de problemas, la flexibilidad e inhibición, como también, en los procesos de mayor jerarquía cognitiva; como la metacognición, la cognición social, la conciencia del yo y el autoconocimiento (Stuss & Levine, 2000). Por otra parte, la COF está relacionada con aspectos afectivos y motivacionales, mientras que la CPFDM se vincula con aquellos procesos que involucran la inhibición de respuestas, la regulación de la atención y la conducta (Flores, 2008).

1.3 Desarrollo de las funciones ejecutivas a lo largo de vida

El desarrollo de las funciones ejecutivas ocurre desde temprana edad, observándose un incremento acelerado durante la niñez, seguido de una transición curvilínea que llega a una meseta a principios y mediados de la adolescencia y que se prolonga durante muchos años, incluso hasta la adultez (Rosselli et al., 2008).

Durante las etapas de desarrollo, la maduración de las funciones ejecutivas está determinada por los cambios estructurales y funcionales del sistema nervioso (Blair & Razza, 2007), específicamente por los de la corteza prefrontal (Diamond & Lee, 2011) y de las conexiones con otras regiones tanto corticales como subcorticales (Capilla et al., 2004). De esta manera, el proceso de madurez depende de aquellos eventos de carácter progresivos como son; la proliferación celular, la arborización dendrítica y la mielinización, como también de aquellos regresivos entre los que se destacan la apoptosis y la poda neuronal (Capilla et al., 2004). Otros factores importantes son las experiencias de aprendizaje que proporciona el medio ambiente, como, por ejemplo; los modelos de crianza y el nivel socioeconómico (Hackman & Farah, 2008).

El desarrollo de las funciones ejecutivas es además secuencial y progresivo. Anderson et al. (2001) proponen que algunas funciones ejecutivas se desarrollan más temprano y a mayor velocidad que otras, lo cual ha sido respaldado por otras investigaciones (Huizinga et al., 2006; Van Leijenhorst et al., 2008). De esta manera, se plantea que durante la infancia existe un modelo de desarrollo piramidal donde las funciones ejecutivas básicas sirven de soporte al desarrollo de otras más complejas. Mientras que, en la adolescencia, este patrón pareciera cambiar, ocurriendo una importante reorganización e interdependencia entre las funciones ejecutivas establecidas (Flores-Lázaro et al., 2014).

Las funciones ejecutivas responden a un modelo de complejidad creciente, es decir, un sistema con múltiples sub-componentes donde cada uno de ellos se desarrolla a su propio ritmo para luego integrarse funcionalmente (Zelazo et al., 1997). Desde esta mirada, existiría un primer sistema que se forma durante la niñez, donde se desarrolla el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Luego, a inicios de la adolescencia, aparecería la memorización estratégica, la planificación compleja y, finalmente, un tercer sistema a lo largo de la adolescencia, donde se desarrollaría la actitud abstracta y el procesamiento psicolingüístico complejo (Flores-Lázaro et al., 2014).

En resumen, existen tres funciones ejecutivas principales (Lehto et al., 2003; Miyake et al., 2000): el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, desde donde se desarrollarían las funciones ejecutivas más complejas o de orden superior (Collins & Koechlin 2012, Lunt et al., 2012).

1.4 El control inhibitorio

El control inhibitorio se relaciona con la capacidad de inhibir y controlar respuestas de tipo afectivas, cognitivas y conductuales (Lozano & Ostrosky, 2011). Dentro del control inhibitorio, encontramos el control de la atención que nos permite enfocarnos y concentrarnos en algo en particular, inhibiendo otro tipo de estímulos y, de esta manera, evitar la distracción (Diamond, 2013). También encontramos el autocontrol, relacionado con el manejo de la conducta, lo cual implica la inhibición de las emociones o pensamientos, evitando de esta manera que actuemos de forma automática e impulsiva (Diamond, 2013) o también permitiendo cambiar de un patrón de respuesta dominante a otro (Capilla et al., 2004).

El desarrollo del control inhibitorio comienza a temprana edad y se extiende hasta la adultez. Desde los 3 a los 4 años existe un progreso significativo tanto en las respuestas dominantes cognitivas y motoras como aquellas de espera con contenido motivacional (Flores, 2008). Entre los 9 y 10 años se alcanza el máximo desempeño sobre las respuestas de procesamiento automatizadas como, por ejemplo; denominar un color en lugar de leer una palabra (Best & Miller, 2010). El control inhibitorio continúa madurando durante la adolescencia (Luna 2009, Luna et al., 2004). Sin embargo, no se perciben diferencias significativas en el desempeño de las tareas antes mencionadas en comparación a los niños de 9 a 10 años ni con los adultos jóvenes (León-Carrión et al., 2004; Wright & Wanley, 2003).

El desarrollo del control inhibitorio es predictivo del rendimiento académico y de los resultados a lo largo de la vida (Thompson & Gathercole, 2006). Los niños que desarrollan un buen control inhibitorio tienden a tener conductas menos impulsivas, son más reflexivos y se dan el tiempo de analizar y seleccionar la mejor respuesta, o el mejor procedimiento para una determinada tarea (Flores-Lázaro et al., 2014). En los adolescentes, el control inhibitorio está relacionado con una mejor capacidad de evaluar las decisiones y con un menor riesgo al abuso de sustancias

(Serrani, 2009). Además, el control inhibitorio está relacionado con una mejor calidad de la salud física y mental e, incluso, con mayores oportunidades laborales y un menor riesgo de incurrir en problemas con la ley (Diamond, 2013).

1.5 Memoria de trabajo

La memoria de trabajo se define como un sistema activo que nos permite recurrir a información o recuerdos que no están perceptivamente presentes y que son necesarios para llevar a cabo tareas cognitivas complejas (Goldberg, 2001; Baddeley, 2003).

El modelo de memoria de trabajo más aceptado es el de Baddeley & Hitch (1974), que plantea la presencia de subsistemas interrelacionados que se procesan paralelamente. Estos subsistemas están representados por el ejecutivo central, encargado de la planificación y coordinación de las actividades; el bucle fonológico que almacena, mantiene activa y manipula la información lingüística; el componente visoespacial, que procesa información visual y espacial y el búfer episódico, encargado de la integración de información de distinta naturaleza y que además facilita la vinculación con la memoria a largo plazo.

El desarrollo de la memoria de trabajo tiene un gran progreso durante la infancia y alcanza su máximo rendimiento durante la adolescencia (Baddeley, 2003; Carlson, 2005; Huizinga et al., 2006; Van Leijenhorst et al., 2008). Durante la infancia, existe una mejora importante en la capacidad de memoria de trabajo, tanto en la modalidad visoespacial como auditivo verbal, que se extiende incluso más allá de los 6 y 7 años. Por ejemplo, en la tarea de dígitos de regresión, sólo el 3% de los niños pueden repetir los dígitos de modo inverso, lo cual asciende a un 37% en los niños de 4 años y a un 69% a la edad de cinco años (Luciana & Nelson, 2002).

La memoria de trabajo es fundamental durante el proceso académico (Anderson & Lyxell, 2007). El desarrollo de la memoria de trabajo hace posible cualquier cálculo mental, al igual que el poder reordenar mentalmente elementos, decodificar instrucciones y actualizar información en los pensamientos o en los planes de acción (Hurst & Cordes, 2017). Además, permite considerar alternativas en la solución a una problemática o desafío y establecer

relaciones entre elementos o ideas. Por lo tanto, la memoria de trabajo hace posible ver conexiones entre elementos que aparentemente no están relacionados y, además, separarlos de un todo integrado; permitiendo, de esta manera, el desarrollo de la creatividad, que, a su vez, se relaciona con la capacidad de desarmar y recombinar dichos elementos de una nueva manera (Diamond, 2013).

1.6 Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva es aquella habilidad que nos permite adaptarnos a diferentes situaciones, cambiando rápidamente de una respuesta a otra (Rosselli et al., 2008). Esta habilidad nos permite ser capaces de cambiar de perspectivas o la idea que tenemos sobre algo, poder aceptar que nos equivocamos y aprender de los errores, analizar nuestra conducta, dividir nuestra atención, siendo entonces capaces de generar nuevas respuestas y aprovechar, de esta manera, las oportunidades repentinas e inesperadas (Anderson, 2001).

El desarrollo de la flexibilidad cognitiva se concibe como un derivado de los cambios en el grado de complejidad de las reglas que los niños pueden formular y aplicar a la solución de un problema (Zelazo & Frye, 1998). Entre los 3 y 5 años, los niños ya pueden realizar tareas de clasificación de objetos, manteniendo una sola regla, por ejemplo, seguir instrucciones como “si la tarjeta es roja, va aquí y si la tarjeta es azul, va acá” (Espy, 1997). A los 7 años, los niños siguen teniendo dificultades en tareas que comprenden varias reglas (Anderson et al., 2001) alcanzando el nivel adulto hacia los 8 y los 10 años, donde los niños ya manejan sin dificultad la habilidad de cambiar de una estrategia a otra (De Luca et al., 2003).

1.7 Importancia de las funciones ejecutivas en el desarrollo cognitivo y emocional

A nivel ejecutivo se distinguen dos componentes principales; uno relacionado con la cognición compleja asociado a las regiones dorsolaterales y otro componente de coordinación y de control del comportamiento emocional asociado a las regiones ventromediales (Zelazo & Müller, 2002). En su conjunto, ambos componentes juegan un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, conductual, de control emocional y en la interacción social (Anderson, 2001). Mientras que su déficit se relaciona con problemas

conductuales y psiquiátricos (Lakes & Hoyt, 2004) que pueden tener efectos negativos en el funcionamiento psicosocial y el rendimiento escolar de los niños y adolescentes (Castelli et al., 2007; Manjunath & Telles, 2001).

Con base en lo anterior, un entrenamiento temprano de las funciones ejecutivas es clave para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes. Ya que, la cognición y la emoción se relacionan estrechamente de manera bidireccional, y además, comparten sustratos neurobiológicos comunes (Short et al., 2016). Por lo tanto, el entrenamiento de las funciones ejecutivas podría ser una alternativa para ayudar a disminuir la amplia brecha en el rendimiento escolar de niños y adolescentes, como también, en su desarrollo social y emocional (Diamond & Lee, 2011).

1.8 Entrenamiento de las funciones ejecutivas en el contexto educativo

Desde la literatura, existen diferentes enfoques para promover el desarrollo de las funciones ejecutivas. Sin embargo, entre las intervenciones aplicadas en contextos escolares destacan; el entrenamiento cognitivo computarizado (ECC), la actividad física de alta intensidad, otras actividades como el yoga y el mindfulness (atención plena) y diferentes programas que se han complementado al currículum escolar (Diamond & Lee, 2011).

Uno de los enfoques más estudiados ha sido el ECC. Este tipo de intervenciones apuntan al entrenamiento de las funciones ejecutivas a través de la práctica repetitiva de diferentes tareas por medio de juegos de computador (Fisher et al., 2010). Las intervenciones han sido implementadas principalmente en niños y adolescentes diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad (TDAH), recibiendo cada vez más apoyo gracias a su efectividad (Bangirana et al., 2009; Kerns et al., 1999; Klingberg et al., 2005). No obstante, entre algunas de las críticas se menciona el hecho de que los beneficios de las habilidades entrenadas generalmente no se transfieren a las habilidades ejecutivas no practicadas (Prins et al., 2011) y que la mejora cognitiva podría relacionarse más bien a una similitud entre las plataformas de entrenamiento y las medidas neuropsicológicas que la evalúan (Diamond & Lee, 2011).

En el caso de la actividad física y otras acciones como el yoga y mindfulness, se ha descrito, por ejemplo, cómo los ejercicios aeróbicos de alta intensidad promueven el desarrollo de habilidades como la atención sostenida y la memoria de trabajo (Diamond & Lee 2011). Por otra parte, se ha descrito que las artes marciales, el mindfulness y el yoga ayudan a promover el desarrollo del control inhibitorio a través del autocontrol y la disciplina mejorando, a su vez, la atención y la perseverancia, habilidades que luego pueden ser transferidas a diferentes contextos de la vida de los estudiantes (Lakes et al., 2004; Flook et al., 2010).

Finalmente, entre los programas que han sido incorporados al currículum escolar se destacan: “Tools of the Mind” Herramientas para la mente, el programa PATH (Promoción de Estrategias de Pensamiento Alternativas) y el programa CSRP (Proyecto de Preparación Escolar de Chicago). Estos programas fueron desarrollados e implementados con éxito en Estados Unidos, con el objetivo de promover el desarrollo de las funciones ejecutivas y, posteriormente, han sido replicados en otros países con muy buenos resultados (Diamond & Lee, 2011).

El programa Tools of the Mind, desarrollado por Bodrova & Leong (2001), se sustenta en el trabajo de Vygotsky, quien enfatiza la importancia del juego de simulación social para el desarrollo de las funciones ejecutivas (Bodrova et al., 2018). PATH, en cambio, se enfoca en desarrollar competencias como el autocontrol, el reconocimiento, el manejo de sentimientos y la resolución de problemas interpersonales (Greenberg et al., 1995). Mientras que el programa CSRP se centra, principalmente, en potenciar la labor del docente, entregando herramientas para el manejo del comportamiento, la regulación de las emociones y la reducción del estrés (Webster-Stratton, 2004).

Los programas “Tools of the Mind”, PATH y CSRP abarcan tanto el ámbito cognitivo como socioemocional de los estudiantes y son un muy buen ejemplo de cómo estas intervenciones pueden ser implementadas en los contextos escolares. Sin embargo, Tools of the Mind es el único de los tres programas que se complementa con el currículum escolar y solo ha sido desarrollado para educación preescolar (Bodrova & Leong, 2001; Diamond & Lee, 2011; Raver et al., 2011).

1.9 Desarrollo socioemocional y las funciones ejecutivas

Los enfoques anteriormente descritos aportan diferentes beneficios al desarrollo de las funciones ejecutivas. Sin embargo, según Greenberg (2003), enfocarse exclusivamente en el entrenamiento de estas habilidades, como es el caso del ECC, puede no ser tan efectivo como abordar además la dimensión socioemocional de los estudiantes.

Un mejor desarrollo socioemocional genera un mayor bienestar que permite, a su vez, el acceso a un mejor rendimiento de las funciones ejecutivas (Blair & Diamond, 2008; Diamond, 2013; Immordino & Damasio, 2007). Contrariamente, el fracaso en lograr las competencias socioemocionales puede conducir a dificultades tanto personales, sociales como académicas, llegando incluso a afectar seriamente la salud mental de los niños y adolescentes. (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008; Masten & Coatsworth, 1998; Weissberg & Greenberg, 1998).

En el ámbito socioemocional, las intervenciones son diversas, existiendo en el último tiempo un interés cada vez mayor por incluir aspectos que mejoren las competencias socioemocionales de los niños y adolescentes en los planes académicos (De La Barra, 2011). Sin embargo, su inclusión aún nos es generalizada; dado la falta de evidencia empírica que respalda su efectividad, la poca representatividad de las muestras (Cobb, 1972), la utilización de una sola medida de salud mental (Lambert & Nicoll, 1977), como también la poca duración de las intervenciones, su difícil implementación en el currículo escolar o la necesidad de una extensa formación del profesorado (Romero et al., 2017).

En base a los antecedentes expuestos, se hace evidente la necesidad de seguir investigando sobre el desarrollo de intervenciones que tengan como objetivo preparar a los estudiantes con las habilidades necesarias para los desafíos del futuro. No obstante, dichas habilidades no deben estar centradas exclusivamente en una dimensión cognitiva y académica, sino más bien, desde una mirada integral, que apunte a un desarrollo biopsicosocial de los estudiantes (Delgado-Floody et al., 2020). De esta manera, la siguiente investigación tiene como objetivo evaluar el desarrollo de una intervención enfocada en el entrenamiento de las emociones positivas sobre el desarrollo socioemocional, el rendimiento ejecutivo y académico de los estudiantes de 4° año básico.

1.10 Intervención: “Entrenamiento de las emociones positivas”

El estudio científico de las emociones positivas es más bien reciente (Holder & Coleman, 2008; Park y Peterson, 2006) e integra los dominios tanto biológicos, cognitivos como sociales del desarrollo humano (Fredrickson, 2001). Donde la emoción es considerada como el resultado de un proceso de evaluación cognitiva sobre el contexto, sobre los recursos de afrontamientos y sobre los posibles resultados de dichos procesos, siendo positiva, si la experiencia subjetiva es percibida como placentera o si construye recursos personales (cognitivos, físicos, psicológicos y sociales) que conlleven a un estado de bienestar (Fredrickson, 2001).

La psicología positivista, pone énfasis en potenciar las características del desarrollo humano. En este sentido, la psicología positivista propone que el trabajo de los rasgos personales como el bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad, la resiliencia y la autodeterminación (Seligman & Csikszentimihalyi, 2014), son mucho más importantes que intentar reducir las conductas problemáticas de los niños, permite de esta manera, el despliegue de sus fortalezas, virtudes y talentos (Cornejo & Cabezas, 2016).

Desde la psicología positivista, se plantea además la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas. En el 2001, Fredrickson plantea que las experiencias diarias de emociones positivas se acumulan en el tiempo, ampliando los repertorios de pensamiento y de acción, tornando a las personas más creativas, ampliando sus conocimientos tanto de sí misma como de las situaciones, lo cual conduce a un espiral ascendente “upward spiral”, que conlleva a experimentar nuevas emociones positivas (Fredrickson & Joiner, 2002; Tugade et al., 2004).

En Chile, solo existen algunas investigaciones basadas en las emociones positivas. Cuadra-Peralta et al. (2016) investigaron, por ejemplo, los efectos de un programa de psicología positivista e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital de los profesores, demostrando un aumento significativo de ambas variables luego de su aplicación. Por otra parte, las investigaciones de Oriol-Granado et al. (2017), demostraron que el trabajo de las emociones positivas y el fortalecimiento de la autonomía son predictivas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, hasta la fecha, no existen investigaciones de este tipo de intervenciones aplicadas a contexto escolares con estudiantes de enseñanza básica.

En esta investigación las intervenciones fueron desarrolladas en colaboración con la escuela de formación PRH (Personalidad y Relaciones Humanas). Los fundamentos de PRH se inscriben dentro de la psicología humanista, positivista y la psicopedagogía (Paravy-Moquet, 1998) y su enfoque se basa principalmente en el trabajo de lo positivo para el desarrollo del ser.

Para PRH, el ser se describe como una instancia dinámica y positiva en lo más profundo de la persona y que constituye el núcleo de su personalidad. Mientras que el camino de acceso al ser y a su solidificación pasa por las sensaciones positivas, frecuentándolas, analizándolas y haciéndolas conscientes y de esta manera, permitiendo que cada persona pueda acceder a sus riquezas y valores (PRH-internacional, 1997).

1.11 El trabajo de las emociones positivas a través de la expresión creativa

Para el trabajo de las emociones positivas se utilizó como herramienta la expresión creativa. “La expresión creativa no se limita solo al arte o la pintura; las formas de expresión son tan infinitas como la imaginación” (Stuckey, 2009). La expresión creativa se relaciona con la capacidad humana de producir situaciones o ideas novedosas y originales, transmutando a partir de estas la realidad de cada persona.

La expresión creativa es una herramienta útil en el desarrollo socioemocional. Entre los beneficios más frecuentes se destacan; el aumento significativo de la autoestima (Chin et al., 1980; Green et al., 1987; Omizo & Omizo, 1989; Springer et al., 1992; Tibbetts & Stone, 1990; White y Allen, 1971), su ayuda en los procesos de autodescubrimiento, permitiendo una mayor consciencia y apreciación del yo (Rhyne, 1973), facilita la expresión y regulación de las emociones, permitiendo la externalización de los pensamientos y sentimientos, así como la capacidad de contener las emociones que surgen y conducir a una sensación de mayor seguridad emocional (Kalmanowitz, 2016).

La práctica artística, además, tiene correlatos específicos en el cerebro y pueden involucrar al individuo a nivel cognitivo, emocional, biológico, psicológico, social y sensorial (Lusebrink, 2004). De igual modo, Carlson (2005) propone que las experiencias de vida imaginativas y enriquecedoras que evocan respuestas psicobiológicas con fascinación positiva a través de la expresión creativa pueden generar cascadas de expresión de genes que optimicen la neurogénesis y el crecimiento cerebral.

A nivel educativo, las intervenciones de expresión creativas son diversas, involucrando, por ejemplo; la pintura, el dibujo, la danza, la música como también la poesía y la narración (Sullivan & Simonson, 2016). De esta manera, en la presente investigación la expresión creativa fue utilizada como una herramienta para guiar el trabajo de las emociones positivas, facilitando el proceso creativo y la expresión de las emociones de los estudiantes.

1.12 Desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial de los estudiantes de 4° año básico

Las intervenciones fueron implementadas en el nivel curso de 4° año básico. Los estudiantes de este nivel se encuentran en el rango de edad de los 9 a los 10 años que corresponde a la etapa de la infancia intermedia (6 a 12 años) y que coincide con el inicio de la escolaridad. En esta etapa, se observan importantes cambios en el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial de los niños (Piaget, 1991).

Desarrollo Físico:

El crecimiento de los niños durante la etapa escolar primaria es de 5 a 7 centímetros anualmente y va acompañado de cambios tanto en el sistema motor grueso como fino. Cuando llegan a los 11 años, las niñas miden alrededor de 1.50 metros, mientras que los niños pueden llegar a los 1.45 metros. Como resultado del desarrollo de la musculatura, el sistema óseo y el de otros órganos, el peso de los niños y niñas llega a incrementarse en unos 2 a 3 kilogramos (Santrock, 2006).

En el desarrollo motor grueso, se dan movimientos corporales centrados en el equilibrio, con el desarrollo de habilidades cada vez más complejas. Los niños tienen un mejor rendimiento físico, potencian su coordinación, son más veloces y se hacen más fuertes, lo cual coincide justamente con el proceso de mielinización neuronal (Córdoba et al., 2006). Además, los niños tienen una mayor coordinación motora y la fuerza de los niños se duplica llegando a ser más fuertes que las niñas debido al desarrollo muscular (Santrock, 2006).

El desarrollo motor fino se centra en el uso adecuado y coordinado de la vista y las extremidades superiores. A la edad de 6 y los 7 años los niños ya realizan actividades de coordinación motora fina, como atarse los cordones y abrocharse los botones, a los 8 años ya utilizan ambas manos de forma independiente y a los 11 y 12 años ya tiene la capacidad de manipular cualquier objetivo como será en su etapa adulta (Feldman, 2007).

Desarrollo cognoscitivo:

A nivel cognoscitivo los niños ya tienen la capacidad de organizar y manipular el mundo que lo rodea. Los niños son menos egocéntricos que en las etapas anteriores, pudiendo utilizar pensamientos u operaciones mentales para aplicar principios lógicos a situaciones reales (Eytel, 2000). Asimismo, logran manejar el principio de conservación y las nociones de permanencia de las sustancias, tales como el peso y el volumen, esto se debe, al principio de reversibilidad, es decir, la posibilidad de dar una vuelta rigurosa al punto de partida (Piaget, 1991). Finalmente, aquellos niños que cursan este período desarrollan paulatinamente avances en las habilidades de lectura, escritura y aritmética (Rice, 1997)

Desarrollo psicosocial:

Durante la infancia intermedia, los niños van desarrollando su personalidad y su autoconcepto que va de la mano de su relación con el entorno y con quienes los rodean (Almonte & Montt, 2019). Los niños van integrando todo lo adquirido en las etapas anteriores para ir modelando una personalidad que lo diferencie ante los otros. Por lo tanto, su personalidad se ve influenciada, en primer lugar, por las personas más cercanas, como los padres y la familia y luego por la interrelación con los demás (Cubillos & Neira, 1991).

Al llegar a la edad escolar los niños comienzan a interactuar con personas ajenas a ellos, cada una con diferentes personalidades, lo cual influye en el desarrollo de su autonomía, la consciencia individual, de lo real y de su entorno (Duque, 2007). La relación del niño con sus compañeros permitirá que desarrolle la empatía, la tolerancia y la capacidad de manejar sus emociones, comprendiendo poco a poco la importancia de los vínculos (Duque, 2007). Además, en esta etapa, los niños van mejorando sus habilidades cognitivas lo cual incrementa la confianza en sí mismos, con un desarrollando significativo de la autoestima y la autoeficacia (Papalia, 1993).

Los cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales de la infancia intermedia son claves en el desarrollo de las funciones ejecutivas y las competencias socioemocionales de los niños. A la edad 4° básico, las funciones ejecutivas básicas ya están establecidas (control inhibitorio, memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva), siendo su desempeño muy similar al de los adultos pero aún en proceso de desarrollo (Flores-Lázaro et al., 2014). Mientras que, en el ámbito socioemocional, se comienza a desarrollar el autoconcepto y la autoestima (Almonte & Montt, 2019). De esta manera, se hace evidente la necesidad de implementar intervenciones que apunten al entrenamiento temprano de las habilidades ejecutivas y las competencias socioemocionales de lo estudiante.

Otro aspecto importante para la implementación de las intervenciones en este grupo curso es la alta exigencia académica. Los estudiantes que cursan 4° año básico deben rendir la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), una prueba estandarizada realizada por el Ministerio de Educación, que tiene como principal propósito obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículo escolar y nivel de enseñanza, ubicando los resultados a nivel nacional (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018). De esta manera, la exigente preparación durante el año académico también dependerá del desempeño tanto de los dominios ejecutivos como socioemocionales de los estudiantes.

En el ámbito socioemocional, las intervenciones de emociones positivas se enfocaran principalmente en el trabajo con las emociones; la claridad emocional, su expresión y regulación con el objetivo de potenciar el desarrollo de la autoestima como una medida del bienestar y desarrollo socioemocional de los estudiantes de 4° año básico.

1.13 Autoestima y autoconcepto

El concepto de autoestima es polisémico y tiene una variedad de nombres (por ejemplo, autovaloración, autorrespeto, auto aceptación), todas son compatibles con la definición de “estima” al yo. Sin embargo, se suele pensar que la autoestima es un componente evaluativo de una representación más amplia del yo, el autoconcepto, siendo este último mucho más inclusivo, ya que va más allá de la evaluación de un atributo específico (por ejemplo, la altura o la capacidad académica) o un conjunto circunscrito de atributos relacionados (por ejemplo, el cuerpo o la inteligencia). Por lo tanto, el autoconcepto contiene componentes cognitivos y conductuales, así como también afectivos, que pueden o no influir en la autoestima (Blascovich & Tomaka, 1991).

Existe una discusión teórica entre los conceptos de autoestima, autoconcepto y autoconocimiento. Byrne (1996) menciona que el autoconocimiento se puede comprender como un proceso reflexivo por el cual se llega al autoconcepto, siendo este último, una imagen que impregna el funcionamiento individual y su comportamiento social, mientras que la autoestima se relaciona más bien con la evaluación que el individuo hace sobre su imagen.

En esta investigación se tomarán ambos conceptos, autoestima y autoconocimiento indistintamente, utilizando el término autoconcepto propuesto por Piers (1967), que desde la perspectiva fenomenológica y rogeriana, lo define como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo (Gorostegui & Dorr, 2011).

1.13.1 Desarrollo del Autoconcepto

El desarrollo del autoconcepto ocurre recién en la mitad de la infancia y va cambiando durante la ontogenia. En esta etapa, los niños pasan de juzgar sus capacidades en diferentes dominios a la capacidad de poder formular autoevaluaciones globales y juicios generales sobre su autoestima (Harter, 1999). Su desarrollo es gradual y se va construyendo mediante los procesos de socialización y la asimilación de las autodefiniciones (Harter, 1999; Damon & Hart, 1988; Mead, 1934; Cooley, 1902; Baldwin, 1895). De esta manera, a partir de los 10 años, los niños ya utilizan palabras de rasgos auto descriptivamente de forma muy similar a las utilizadas por los adultos (Smetana, 1985).

1.13.2 Bases neurobiológicas del autoconcepto

En términos neurofisiológicos, el proceso de autorreferencia se ha visto asociado a una mayor actividad de la corteza prefrontal medial y el precuneus o cíngulo posterior en la corteza parietal posterior medial (Pfeifer et al., 2007). Investigaciones sugieren que las áreas anteriormente mencionadas, tendrían un importante rol en la experiencia consciente del “yo” en relación al entorno (Gusnard & Raichle, 2001) y que además algunas de estas regiones cerebrales estarían involucradas en procesos asociados al desarrollo de las funciones ejecutivas (Derryberry & Tucker, 1994; LeDoux, 1996).

El autoconcepto, además, está asociado a redes neuronales que aparecen en la infancia intermedia y se mantienen hasta la edad adulta. Estudios realizados por Pfeifer et al. (2007), encontraron redes comunes de actividad neuronal, entre niños de 9 a 10 años y adultos, relacionadas con las descripciones autorreferentes, en las cuales se incluyen el área de Broca (BA 44, 45, 47) y Wernicke (BA 21, 22), las cortezas auditivas primarias (BA 41, 42), el lóbulo temporal (BA 38), el área motora suplementaria anterior (BA 6), DMPFC (BA 8, 9), ACC (BA 32, 24), así como también el putamen y la ínsula.

1.13.3 Importancia del autoconcepto

La autoestima se encuentra entre los aspectos más importantes del autodesarrollo, proporcionando un sentido de competencia y resiliencia para poder responder con éxito a los desafíos de la vida (Berk, 1996). Una alta autoestima implica la sensación de que uno es digno de felicidad (Branden, 1994), mientras que una baja autoestima aumenta la vulnerabilidad, generando graves problemas en niños y adolescentes, incluyendo el bajo rendimiento académico, la deserción escolar, el abuso de sustancias, la depresión y el suicidio (Harter, 1998).

Durante la infancia, los sentimientos positivos de autoestima aumentan la confianza y el éxito de los niños en la escuela (Coopersmith, 1967). Por lo tanto, la autoestima positiva es un factor predictivo del éxito académico (Markus & Nurius, 1986). Así lo demuestran, los resultados obtenidos por Adams (1996) en un investigación con estudiantes de escuelas primarias, concluyendo que una mayor autoestima está estrechamente relacionada con mayores aptitudes cognitivas.

Una buena autoestima, puede además funcionar como un factor protector, mientras que una baja autoestima se relaciona con problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión (Mann et al., 2004; Rosenfield et al., 2005). Así lo demuestran estudios longitudinales, comprobando que la baja autoestima durante la infancia (Reinherz et al., 1993), en la adolescencia (Teri, 1982) y durante la edad adulta temprana (Wilhelm et al., 1999) es un predictor de la depresión a lo largo de los años.

Finalmente, dado que el desarrollo de la autoconcepto y las habilidades ejecutivas comparten bases neurobiológicas comunes y que ambas influyen en diversos aspectos como el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, una intervención basada en el trabajo de las emociones positivas para promover el desarrollo de la autoestima podría ser una buena alternativa para potenciar las habilidades ejecutivas, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de 4 año básico. En base a lo discutido previamente, proponemos la siguiente hipótesis:

2 Hipótesis

- El entrenamiento de las emociones positivas a través de la expresión creativa produce una mejora en la regulación emocional (autoestima, la sintomatología depresiva y ansiosa), las funciones ejecutivas y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° básico.

2.1 Objetivo General

- Estudiar los beneficios de la implementación de una intervención basada en el entrenamiento de las emociones positivas en el rendimiento académico, cognitivo y socio-emocional de estudiantes de 4° básico.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Determinar el rendimiento cognitivo en niños de 4° básico en los dominios memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, atención y control inhibitorio antes y después de las intervenciones de expresión artística y grupo control (sin intervención) mediante los test; BRIEF-2 y S-CAB
- b) Determinar el estado socio emocional en los dominios, ansiedad, depresión y autoestima de niños de 4° básico antes y después de las intervenciones de expresión artística y grupo control, mediante las pruebas: STAIC, CDS, escala de autoconcepto infantil de Piers-Harris.
- c) Determinar si la intervención de emociones positivas produce mejoras en el rendimiento cognitivo, socioemocional o académico respecto al grupo control.
- d) Determinar si existe correlación entre la mejora cognitiva, socioemocional en sus distintos dominios y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° básico.

3 Metodología

3.1 Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación es de tipo correlacional y cuasi experimental. El mayor alcance de esta investigación es de tipo correlacional ya que tiene como objetivo conocer la relación entre más de una variable proveniente de los mismos sujetos en un contexto en particular (Hernández et al., 2014). Mientras que su diseño es cuasi experimental, dado que existe control sobre al menos una variable independiente (las intervenciones de emociones positivas), pero no se tiene un grado de confiabilidad sobre la equivalencia inicial de los grupos (Campbell & Staley, 1963).

El diseño cuasi experimental incluye un grupo control no equivalente. Este tipo de diseño se caracteriza porque existe un grupo experimental y otro control donde ambos han recibido un pretest y un posttest y donde la asignación de los sujetos a uno u otro grupo se supone aleatoria y controlada por el investigador, pero no existe una equivalencia preexperimental de muestreo. En esta investigación, la no equivalencia preexperimental de muestreo se debe a que la selección inicial de la muestra fue a través de un proceso de reclutamientos de carácter voluntario, donde los estudiantes interesados en participar se inscribieron a través de un formulario online (Campbell & Staley, 1963).

3.2 Definición del Universo

La población en la que se enfoca la presente investigación está compuesta por estudiantes de 4° año básico que asisten al establecimiento educativo Colegio San Antonio, ubicado en la región Metropolitana, comuna de Colina. Además, es un colegio particular subvencionado con un total de 1724 alumnos matriculados que imparte enseñanza pre-básica, enseñanza básica y media.

El nivel sociocultural de los niños y niñas y adolescentes del establecimiento educativo es de alto riesgo social. Según el último informe de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), este colegio presenta un índice de vulnerabilidad (IVE) del 92,95% en Enseñanza Básica y un 90,10% en Enseñanza Media (JUNAEB, 2021).

El IVE es un indicador que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de los establecimientos escolares, a través de la evaluación socioeconómica de sus estudiantes. Además, el IVE se construye con información proveniente de Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) y se mide en tres variables; variables de recursos económicos, variables relativas a las necesidades y variables relativa a los riesgos (JUNAEB, 2021).

A pesar del alto índice de vulnerabilidad, los reportes de la agencia de calidad del 2018 califican a este colegio con la más alta categoría de desempeño. Esta categoría considera tanto los niveles de aprendizaje de los estudiantes como algunos indicadores de desarrollo personal y social (autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludables), los cuales son evaluados a través del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

La elección del establecimiento educativo se realizó considerando varios aspectos, entre ellos; la diversidad del contexto de los estudiantes, la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas y habilidades socioemocionales en contextos de alta vulnerabilidad como también las posibilidades logísticas de realizar las intervenciones online.

3.3 Definición de la Muestra

La muestra de la presente investigación está compuesta de estudiantes, niños y niñas de 4° año básico del Colegio San Antonio de Colina en un rango de edad entre los 9 a 10 años que se inscribieron a participar voluntariamente de la investigación aceptando el asentimiento informado y sus padres el consentimiento informado. La muestra inicial estaba compuesta de 37 estudiantes de los cuales 2 desistieron de su participación quedando un total de 35 estudiantes, 16 hombres y 19 mujeres.

La definición del tamaño de la muestra se llevó a cabo según diferentes aspectos. En primer lugar, en relación a la cantidad de estudiantes interesados y que se inscribieron en participar de la investigación. Segundo, el número máximo de estudiantes con los cuales era posible realizar las intervenciones socioemocionales de forma online y también de acuerdo con lo descrito en la literatura.

Según la literatura, las intervenciones enfocadas en desarrollo de habilidades socioemocionales o de expresión creativa abarcan un tamaño de muestra que va desde alrededor de 100 estudiantes en grandes proyectos piloto a rangos más acotados que en su mayoría son entre 20 a 30 estudiantes (Baker & Jones, 2006; Beebe et al., 2010; Freilich & Shechtman, 2010; Rousseau et al., 2012; Roghanchi et al., 2013; Alavinezhad et al., 2014; Scrine & McFerran, 2018).

De esta manera, el grupo control y estudio quedo conformado de la siguiente manera:

- a) **Grupo estudio:** grupo de estudiantes de 4° básico seleccionados al azar con la implementación de las intervenciones “Entrenamiento de las emociones positivas a través de la expresión creativa”

Grupo Estudio	
n° total de estudiantes	19
n ° mujeres	10
n ° hombres	9

- b) **Grupo control:** grupo de estudiantes de 4 ° básico seleccionados al azar y sin intervención (n =17).

Grupo Control	
n° total de estudiantes	17
n ° mujeres	9
n ° hombres	7

3.4 Instrumentos de Evaluación

Es importante mencionar que las evaluaciones inicialmente propuestas en esta investigación debieron ser adaptadas o reemplazadas para poder ser aplicados de forma remota debido al contexto de pandemia.

3.4.1 Instrumentos de Evaluación de las Funciones Ejecutivas

Los test seleccionados en un inicio (WISC-V, Trail Making Test, Test de Stroop y Test d2), debieron ser modificados y reemplazados por versiones digitales. Además, debido al contexto de pandemia tampoco fue posible aplicar la misma prueba antes y después de las intervenciones. De esta manera, se utilizó la Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas (BRIEF-2) para conocer el estado inicial (pretest) y la Evaluación Cognitiva para Colegios (S-CAB) para conocer la mejora del rendimiento ejecutivo (postest).

Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas (BRIEF-2)

El test BRIEF-2 es una prueba de referencia a nivel internacional que puede ser aplicada en niños de 5 a 18 años y tiene como objetivo evaluar a partir de los reportes realizados por los profesores o los padres aquellos aspectos más cotidianos y conductuales de las funciones ejecutivas. Los resultados del BRIEF-2 proporcionan puntuaciones en distintos índices y escalas relacionadas con las funciones ejecutivas, entre ellos; el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo.

Ficha Técnica:

- Autor: G.A. Gioia, P. K. Isquith, S. C. Guy y L. Kenworthy (2017)
- Adaptadores: M.J. Maldonado Belmonte, C. Fournier del Castillo, R. Martínez Arias, J. González Marqués, J.M. Espejo-Saavedra Roca y P. Santamaría (Dpto. I+D+i de TEA Ediciones)
- Modalidad: online
- Tiempo: 10 minutos aproximadamente.

- Índices evaluados: Índice global de función ejecutiva, Índice de regulación conductual, Índice de regulación emocional, Índice de regulación cognitiva.
- Escalas evaluadas: Inhibición, Flexibilidad, Control emocional, Iniciativa, Memoria de Trabajo, Planificación, Supervisión de sí mismo y Supervisión de su tarea).

Evaluación Cognitiva para Colegios (S-CAB) de CogniFit

La batería de evaluación cognitiva para colegios (S-CAB) está diseñada para detectar los déficit y fortalezas de las áreas cognitivas en los estudiantes. Esta evaluación permite medir el funcionamiento de diferentes áreas cerebrales (CogniFit, 2021).

La evaluación S-CAB consiste en una serie de pruebas o juegos digitalizados, muchos de ellos basados en las pruebas tradicionales para evaluar las funciones ejecutivas (WISC-V, Trail Making Test, Test de Stroop) que se ha llevado a cabo por un equipo multidisciplinario de profesionales compuesto por neuropsicólogos, psicólogos, médicos, ingenieros, programadores y científicos coordinados por el comité de ciencia de CogniFit, empresa del sector salud digital centrada en evaluar y mejorar la salud cognitiva (CogniFit, 2021).

El test de evaluación S-CAB puede ser aplicado desde los 7 años y su administración es individualizada. La evaluación se realiza a través de un ordenador y tiene una duración de 20 a 30 min. La evaluación en sí consiste en “pruebas o juegos” digitalizados que miden un total de 23 habilidades cognitivas, agrupadas en las siguientes áreas: Razonamiento, Atención, Memoria, Coordinación y Percepción (CogniFit, 2021).

3.4.2 Instrumentos de Evaluación de las variables socioemocionales

Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo en Niños (STAIC)

Ficha Técnica:

- Autores: creado por Spielberger y cols. (1973, 1982) adaptado por Seisdedos, N. Madrid: TEA (Obra original publicada en 1990).
- Tiempo de aplicación: 15 – 20 min.
- El objetivo del cuestionario STAI es evaluar dos conceptos independientes de la ansiedad, cada una de ellas con 20 preguntas.

Ansiedad como estado (A/E): evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de atención y aprensión y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo.

Ansiedad como rasgo (A/R): señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras.

Cuestionario de depresión para niños (CDS)

Ficha Técnica:

- Autor: Lang, M. y Tisher, M. (2014), Adaptado por Seisdedos, N. Madrid: TEA (Obra original publicada en 1978).
- Tiempo de aplicación: 30 - 40 minutos.
- El cuestionario CDS contiene 66 elementos, 48 de tipo depresivo y 18 de tipo positivo. Estos dos conjuntos se mantienen separados y permiten dos subescalas generales independientes: Total Depresivo (TD) y Total Positivo (TP).
- El Total Depresivo, consta a su vez de seis subescalas: Respuesta afectiva (RA), Problemas sociales (PS), Autoestima (AE), Preocupación por la muerte/salud (PM), Sentimiento de culpabilidad (SC), Depresivos varios (DV).
- El Total Positivo está formado por dos subescalas: ánimo-alegría (AA) y positivos varios (PV).

Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris

Ficha Técnica:

- Autor: E. Piers y J. Harris 1967, traducida, adaptada y estandarizada para Chile por M. E. Gorostegui en 1992.
- Tiempo de aplicación: 30 minutos
- Esta escala adaptada a la población Chilena evalúa el autoconcepto en niños y adolescentes y consta de 70 ítem, con 6 subescalas y con una duración de 30 minutos de aplicación.
- Las subescalas miden las dimensiones; conductual, intelectual, física, ansiedad, social y satisfacción.
- Los aspectos más emocionales en las subescalas IV y VI (ansiedad, felicidad y satisfacción), evalúan lo que se refiere a la autoestima propiamente tal y las II y III, el autoconcepto, mientras que las otras subescalas pueden utilizarse indistintamente.

3.5 Definición de Variables

Variable independiente

- Intervenciones de Emociones Positivas a través de la Expresión Creativa:

Las intervenciones de emociones positivas tienen como objetivo potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales como, por ejemplo, la autoestima, el autoconocimiento y la regulación emocional (disminución de la ansiedad y mejora del estado de ánimo), a partir de diferentes actividades de expresión creativa. Se realizaron 13 sesiones online al grupo estudio con una duración de 60 min, dos veces por semana, los lunes y viernes durante los meses de noviembre y diciembre del 2020.

Variables dependientes

- Autoconcepto:

Definición conceptual: “conjunto relativamente estable de actitudes hacia el sí mismo, no solo descriptivas sino también evaluativas”. (Piers, 1984, citado en Gorostegui, 1992, p.3).

Definición operacional: corresponde al puntaje obtenido por cada sujeto en la escala de Autoconcepto para niños de Piers-Harris, de acuerdo con la adaptación realizada por Gorostegui (1992), el cual puede ir entre un mínimo de 0 un máximo de 70 puntos.

- Sintomatología ansiosa:

Definición conceptual: En esta investigación se considerará los planteamientos teóricos de Spielberger, quien desarrolló la teoría de ansiedad de estado-rasgo (Spielberger, 1990).

La ansiedad es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, afectivos, fisiológicos y conductuales. La ansiedad de estado se define como un estado emocional transitorio, con sentimientos de tensión, aprehensión, preocupación y con elevada actividad del sistema nervioso autónomo (Papay & Spielberger, 1986 en Cambiaso & Vilaseca, 1992). Mientras, la ansiedad de rasgo señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras (Spielberger, 1990).

Definición operacional: Corresponde al puntaje obtenido por cada sujeto en cada una de las escalas del Cuestionario de Ansiedad de Estado de Rasgo en Niños (STAIC). En la escala Ansiedad Estado los puntajes indican estados transitorios de ansiedad y la Ansiedad Rasgo entrega una medición de ansiedad como rasgo de personalidad. Las puntuaciones van de 0 a 20 puntos (Spielberger, 1990).

- Sintomatología Depresiva:

Definición conceptual: Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV), la depresión infantil se encuentra dentro de los trastornos de ánimo. Se caracteriza por ánimo deprimido, presentándose en niños y adolescentes como un estado irritable y con pérdida de interés en actividades habituales (DSM IV, 2002).

Definición operacional: Corresponde al puntaje obtenido por cada sujeto en cada una de las subescalas que comprende el Cuestionario de Depresión Infantil (CDS), la subescala Total depresivo y la subescala Total positivo. Se define como presencia de trastorno depresivo puntuaciones superiores al percentil 85 (Lang & Tisher, 2014).

- Rendimiento académico:

Definición conceptual: Basándose en lo propuesto por Pizarro (1985), el rendimiento académico se define como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos (Pizarro, 1985).

Definición operacional: Nota promedio obtenida al final del periodo en que se desarrollaron las intervenciones de emociones positivas a través de la expresión creativa en una escala de 1 a 7. Las notas serán interpretadas de acuerdo con la normativa del Ministerio de Educación (MINEDUC), de la siguiente manera: Nota de 1,0 a 3,9 = Insuficiente Nota de 4,0 a 4,9 = Suficiente Nota de 5,0 a 5,9 = Bueno Nota de 6,0 a 7,0 = Muy Bueno, con una nota mínima de aprobación 4,0.

- Rendimiento Cognitivo:

Definición conceptual: Basándose en Rojas-Barahona (2017), las funciones ejecutivas son un constructo multidimensional de habilidades mentales de nivel superior que actúan orientadas al logro de una meta.

- Control Inhibitorio: Habilidad para resistir y no actuar por impulso para detener algunas conductas que no son adecuadas en cada momento.
- Memoria de trabajo: Capacidad de mantener información en la mente, con el propósito de completar una tarea.
- Flexibilidad Cognitiva: Habilidad para moverse libremente de una situación o actividad a otra, dependiendo de las circunstancias.
- Atención Focalizada: La capacidad para ordenar diferentes estímulos con el fin de priorizar las acciones.
- Atención dividida: Capacidad de focalizar la atención con el éxito a dos o más estímulos a la vez.

Definición operacional: En este caso se incluye dos definiciones, ya que se aplicaron dos instrumentos para medir el estado y rendimiento de las funciones ejecutivas:

1. Corresponde al puntaje obtenido por cada sujeto en los ítems; control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y el índice general de las funciones ejecutivas que comprenden la Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas (BRIEF-2), definiendo como peor desempeño de las habilidades ejecutivas las puntuaciones T superiores a 65 puntos (Gioia et al., 2017).

2. Corresponde al puntaje obtenido por cada sujeto en los ítems; atención focalizada, atención dividida, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo que comprenden la Evaluación Cognitiva para Colegios (S-CAB), definiendo el estado de debilidad cognitiva puntuaciones menores a 201 puntos o bajo el percentil 25 (CogniFit, 2021).

Variables confundentes

Para determinar la influencia de otras variables en la investigación, se realizaron dos cuestionarios uno dirigido a los apoderados y otro para los estudiantes. El cuestionario de los apoderados estaba enfocado en obtener información general sobre la situación socioeconómicas de la familia y el nivel de educación de los padres. Mientras que el cuestionario de los estudiantes se enfocó en conocer las actividades, deportivas, musicales y actividades varias, que estuvieran realizando los estudiantes durante la investigación y pudiesen influir en las variables estudiadas (Anexo 5).

4 PROCEDIMIENTO

Los procedimientos realizados en el transcurso de esta investigación son representados a través de la siguiente línea de tiempo (Figura 1) y explicados con mayor detalle a continuación:

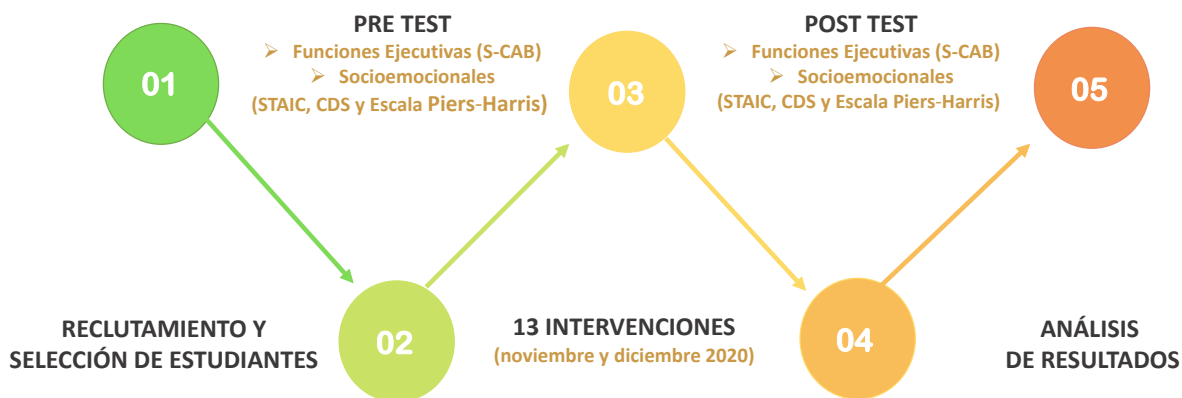


Figura 1. Línea de tiempo de los procedimientos realizados en el transcurso de la investigación.

4.1 Reclutamiento y selección de estudiantes

Para comenzar el proceso de reclutamiento, se invitó tanto a los apoderados como a los estudiantes de 4° básico a participar de reuniones informativas. Las reuniones fueron realizadas por separado para los padres y los estudiantes y en compañía con los profesores jefes. En las reuniones se dieron a conocer los detalles de la investigación y también se explicó en detalle en que consistía el consentimiento y el asentimiento informado.

Los consentimientos y asentimientos informados fueron compartidos mediante formularios de Google a través de los correos oficiales del establecimiento educativo (Anexo 1 y 2). En el caso de los apoderados, bastaba que aceptaran la participación de su hijo(a) a través del formulario online. En el caso de los estudiantes, además de aceptar a través del asentimiento informado debían expresar su voluntariedad por medio de una video llamada, con el objetivo de que pudiesen expresar libremente su intención de participar, sin sentirse presionados por sus padres, compañeros de cursos o profesores.

Luego de recibir los consentimientos y asentimientos informados y asegurar que tanto los padres como los estudiantes estuviesen de acuerdo en su participación, los estudiantes seleccionados fueron separados por sexo y asignados aleatoriamente para ser parte del grupo control o estudio. Los grupos fueron conformados propiciando tanto una igualdad en número como en la proporción de sexo.

4.2 Instrumentos de evaluación pretest

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados a grupos reducidos de estudiantes a través de la plataforma Google Meet. Los estudiantes fueron organizados en grupos de 5 integrantes y posteriormente se les asignó un horario para conectarse. Las pruebas fueron realizadas siguiendo los protocolos y las normas de aplicación descritas en cada uno de los manuales correspondiente a cada evaluación.

Para evaluar las funciones ejecutivas se utilizó la Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas (BRIEF-2). Mientras que las variables socioemocionales fueron evaluadas por los test; STAIC, CDS y la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris.

En el caso de las funciones ejecutivas, por temas logísticos asociados al contexto de pandemia no fue posible la aplicación del instrumento de evaluación antes del inicio de las intervenciones. Es por esto, que se decidió aplicar el BRIEF-2, ya que esta prueba consiste en un cuestionario donde los apoderados deben evaluar ciertas conductas de sus hijos durante los últimos 6 meses. De esta manera, se consideraron los resultados del BRIEF-2 aplicado entre la 7° y 9° intervención como una medida inicial del estado de las funciones ejecutivas.

Para las evaluaciones socioemocionales las pruebas fueron realizadas con la ayuda de los psicólogos:

- Ignacio García González, psicólogo de la Universidad Andrés Bello, a cargo del área de orientación en Educación Media.
- Camila Ramírez Medina, Psicóloga y licenciada en Psicología Clínica, Universidad de Valparaíso.

Finalmente, se entrevistaron a los estudiantes para saber sobre sus principales actividades durante la pandemia (musicales, deportivas, cantidad de hora en los diferentes dispositivos móviles, entre otras). En el caso de los apoderados el cuestionario para obtener información sobre la situación socioeconómica y socioemocional de la familia fue enviada a los respectivos correos institucionales de los estudiantes.

4.3 Intervenciones de Emociones Positivas a través de la Expresión Creativa

Las intervenciones fueron realizadas solo con el grupo estudio y se desarrollaron entre los meses de noviembre y diciembre del 2020. Se realizaron 13 sesiones con una duración de 60 minutos, dos veces por semana. Los días seleccionados corresponden a aquellos días en que los estudiantes no tenían clases de forma regular y por lo tanto no se interfería en su proceso académico.

Antes de comenzar las intervenciones, los estudiantes fueron divididos en dos grupos de 10 integrantes. De esta manera, se podía asegurar un mejor trabajo, supervisión y comunicación. Además, en todas las sesiones estuvo presente la psicóloga del establecimiento educativo, con el propósito de contar con la ayuda necesaria en caso de que los estudiantes presentarán algún problema o dificultad con los temas a trabajar.

En relación al desarrollo de las intervenciones, cada sesión tenía un objetivo general y objetivos específicos a trabajar. Cada uno de los objetivos estaba relacionado con el trabajo de las emociones positivas y el aprendizaje socioemocional (Anexo 9). Las temáticas socioemocionales además fueron abordaron a través de la expresión creativa, para las cuales se trabajó con la ayuda de profesionales de diferentes disciplinas:

- Luis Eduardo Fuentes Lillo, Actor Teatral del Instituto profesional teatro La casa.
- Carol Quintana Alarcón, Terapeuta diplomada en psicología positiva, Instructora de yoga y mindfulness infantil, Facilitadora de biodanza infantil S.R.T
- Tomas de la Fuente Segovia, Profesor de educación musical, Multi instrumentista.
- Pamela Paredes Núñez, Licenciada en Ciencias Exactas, profesora de educación medio en matemática y física de la Universidad de Chile.
- Aracelly Silva Henríquez psicóloga de la Universidad de Chile, a cargo del área de convivencia escolar de enseñanza básica y encargada del equipo multidisciplinario en educación básica y media.

4.4 Instrumentos de evaluación posttest

Luego del término de las intervenciones, fueron aplicadas las pruebas posttest. En el caso de las funciones ejecutivas se aplicó el test S-CAB de la plataforma CogniFit y para las variables socioemocionales se volvieron a aplicar los test; STAIC; CDS y la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris siguiendo los mismos procedimientos que en el pretest.

Cabe destacar, que en relación a los problemas éticos que pueda conllevar el desarrollo de las intervenciones en un solo grupo de estudiantes (grupo estudio), se propuso volver a realizar las intervenciones una vez finalizada la investigación. Las actividades serán de carácter voluntario y podrán participar los estudiantes que fueron parte del grupo control como también aquellos estudiantes que no fueron seleccionados en la investigación.

4.5 Análisis de datos

Dado que la mayoría de los datos obtenidos en la investigación no pasaron la prueba de normalidad de Shapiro Wilks y el número de estudiantes en los grupos de investigación fue ≤ 20 , se utilizó estadística no paramétrica utilizando el software SPSS 27.

Para las comparaciones entre el grupo experimental y el grupo control en relación a los dominios evaluados (cognitivos y socioemocionales) se utilizó el análisis para muestra no relacionadas; el test de U Mann Whitney. Mientras que las comparaciones pre y postest de cada uno de los dominios fueron realizadas a través de la prueba de Wilcoxon para muestras pareadas. Finalmente, para determinar la asociación entre las variables de los dominios cognitivos, socioemocionales y de rendimiento académico se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

5 Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados en el transcurso de presente investigación.

5.1 Resultados de la evaluación del rendimiento cognitivo en estudiantes de 4° año básico

5.1.1 Resultados BRIEF-2

En la siguiente tabla, se muestran los promedio obtenidos de las puntuaciones del test BRIEF-2 del grupo control y el grupo estudio en relación a cada uno de los dominios ejecutivos evaluados; control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y el índice global de las funciones ejecutivas (Tabla 1). Al utilizar la prueba de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones obtenidas entre el grupo control y el grupo estudio no se encontraron diferencias significativas en ninguno los dominios cognitivos evaluados.

Tabla 1. Puntajes de la Evaluación Conductual de las funciones Ejecutivas (BRIEF- 2).

Grupo control (n = 5) y grupo estudio (n =19).

Grupo	Control Inhibitorio	Flexibilidad Cognitiva	Memoria de Trabajo	Índice Global de Función Ejecutiva
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Control	12,78 (3,01)	13,21 (2,71)	13,78 (3,73)	103,94 (18,95)
Estudio	13,35 (2,92)	13,8 (2,88)	13,53 (3,05)	108,6 (17,56)

Distribución porcentual del BRIEF-2 según rangos cualitativos:

Para conocer en mayor detalle el rendimiento cognitivo de los estudiantes según las puntuaciones obtenidas del test BRIEF-2, se realizó una distribución porcentual determinando el número de estudiantes según el rango cualitativo de rendimiento de las funciones ejecutivas (Gráfico 1).

Según el manual de la evaluación BRIEF-2, los rangos cualitativos, se basan en una escala de transformación T (desviación 50 y desviación típica 10), donde una mayor puntuación indica un menor o peor rendimiento de las funciones ejecutivas, con un rango óptimo entre los 30 a los 60 puntos T (Tabla 2; Gioia et al., 2017).

Puntuación T	Rango Cualitativo
30 – 60	Medio
61 -65	Medio alto
66 – 70	Alto
71 – 90	Muy Alto

Tabla 2. Rangos cualitativos de la puntuación T (Gioia et al., 2017).

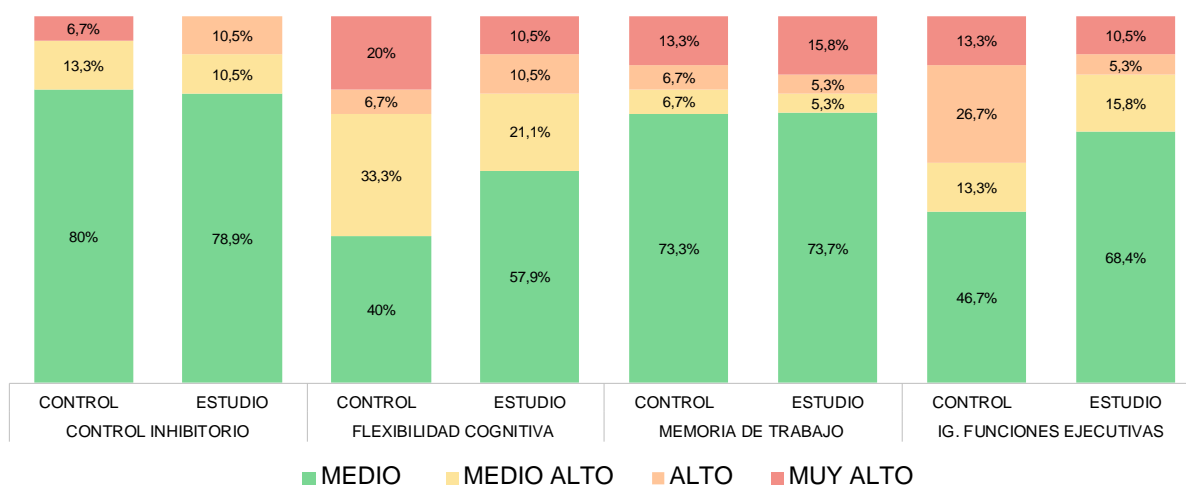


Gráfico 1. Distribución Porcentual del número de estudiantes según los diferentes niveles de rendimiento de las funciones ejecutivas de la Evaluación Conductual de las Funciones Ejecutivas BRIEF-2. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

A continuación se describe la distribución porcentual en relación con cada uno de los dominios ejecutivos evaluados:

Control Inhibitorio:

A partir de la distribución porcentual, se observa que la mayor parte de los estudiantes del grupo control y del grupo estudio se encuentran en un nivel de rendimiento normal para el dominio del control inhibitorio, con un porcentaje de estudiantes del 80% y el 78,9% respectivamente.

En el nivel medio alto, los porcentajes son muy similares entre ambos grupos (13,3% grupo control y 10,5% grupo estudio). Sin embargo, en el grupo estudio se observa un 10,5% de estudiantes en el nivel alto o de menor rendimiento cognitivo y en el grupo control un 7,6% de estudiante en el nivel muy alto o de peor rendimiento.

Flexibilidad Cognitiva:

En el dominio de la flexibilidad cognitiva, se observa que tanto en grupo control como el grupo estudio hay un mayor porcentaje de estudiante en el nivel normal de rendimiento, siendo aún mayor en el grupo estudio (57,9%) que en el control (40%). Mientras que en el grupo control, se puede observar un mayor número de estudiantes en el nivel de peor desempeño (nivel muy alto) con un porcentaje del 20% en comparación al grupo estudio (5,3%).

Memoria de Trabajo:

En relación a la memoria de trabajo, se puede observar que al igual que para los otros dos dominios ejecutivos anteriormente descritos, el mayor porcentaje de estudiantes en ambos grupos se encuentran en un nivel normal de rendimiento cognitivo (73% aprox.). Mientras que en los niveles de menor y peor rendimiento los porcentajes son mucho menores pero similares (nivel medio alto = 6,7% y 5,3%, nivel alto = 6,7% y 5,3% y nivel muy alto = 13,3% y 15,8%) entre el grupo control y estudio respectivamente.

Índice Global de las Funciones Ejecutivas:

El índice global de las funciones ejecutivas incorpora un rango más amplio que los dominios ejecutivos anteriormente descrito (la planificación, la supervisión de si mismo, entre otros.). De esta manera, para este dominio cognitivo, se observa que el grupo estudio presenta un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel normal de desempeño cognitivo (nivel medio = 68,4%) en comparación al control (nivel medio = 46, 7%). Además, el grupo control presenta un mayor porcentaje de individuos en los niveles de peor rendimiento (alto = 26% y muy alto = 13,3%) respecto al grupo estudio (alto = 5,3% y muy alto = 10,5%).

5.1.2 Resultados test S-CAB

En la Tabla 3, se muestran los promedios de las puntuaciones obtenidas en el test BRIEF-2 para los diferentes dominios cognitivos evaluados. En el test S-CAB, a diferencias del test BRIEF-2, altos puntajes indica un mejor rendimiento cognitivo. Por lo tanto, se observa que el grupo estudio presenta en casi todos los dominios ejecutivos mayores puntuaciones en comparación al grupo control. Sin embargo, al realizar la prueba de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y estudio para ninguno de los dominios ejecutivos evaluados.

Tabla 3. Puntajes de la Evaluación Cognitiva para Colegios – SCAB (CogniFit). Grupo control (n=14) y grupo estudio (n = 18).

Grupo	Atención dividida	Atención focalizada	Control Inhibitorio	Flexibilidad Cognitiva	Memoria de Trabajo	Ind. Global F.Ejecutivas
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Control	610,50 (180,63)	325,29 (240, 69)	471,57 (345, 64)	523,43 (192, 96)	383,00 (209, 85)	423,43 (117,42)
Estudio	632,11 (176,56)	383,56 (206,21)	463,44 (315,37)	571,3 (135,26)	444,78 (143,49)	458,33 (85,02)

Distribución porcentual del test S-CAB según rangos cualitativos.

La distribución porcentual del test S-CAB se realizó a partir de los rangos cualitativos según una escala de 0 a 800 puntos y su correspondencia con los respectivos percentiles (Tabla 4). A partir de las puntuaciones, se observan diferencias porcentuales entre el grupo control y estudio para cada uno de los dominios cognitivos evaluados (Gráfico 2)

Puntaje	Rango cualitativo	Percentil
0 -200	Debilidades cognitivas	≤ 20
201 – 599	Habilidades cognitivas normales	25 – 75
600 - 800	Fortalezas cognitivas	> 75

Tabla 4. Rangos cualitativos del rendimiento de las funciones ejecutivas en relación a la escala de percentil ajustada en una escala de 0 a 800 puntos

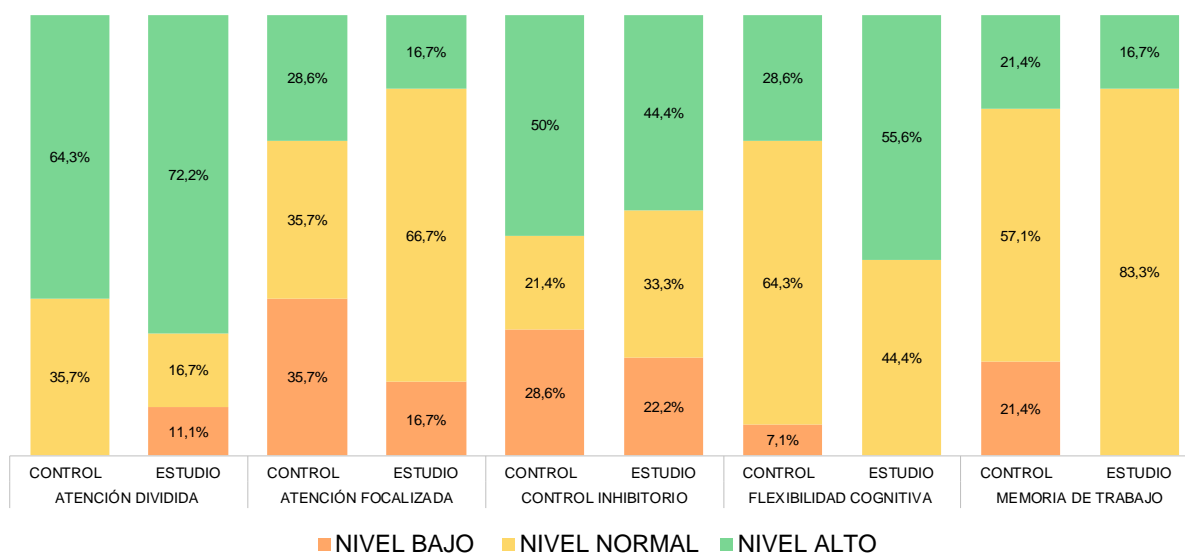


Gráfico 2. Distribución Porcentual del número de estudiantes en los diferentes niveles de rendimiento de las funciones ejecutivas según la Evaluación Cognitiva para Colegios (S-CAB). Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

A continuación, se describen las diferencias de la distribución porcentual para el test S-CAB para cada uno de los dominios ejecutivos evaluados entre el grupo control y estudio:

Atención dividida y focalizada:

En relación a la atención dividida, en el grupo estudio se observa un mayor número de estudiante en el nivel de mayor rendimiento cognitivo (72,2%) en comparación al grupo control (64,3%). Mientras, el grupo control presenta un mayor porcentaje de estudiante en el nivel normal de rendimiento (35,7%) en comparación al grupo estudio (16,7%), donde este último exhibe un porcentaje de un 11,1% de estudiantes en el nivel de debilidades cognitivas.

Para el dominio de la atención focalizada, el grupo control presenta un mayor porcentaje de estudiante en el nivel de mayor rendimiento (28,6%) en comparación al grupo estudio (16,7%). Sin embargo, en el grupo estudio existe un mayor número de estudiante en el nivel normal de rendimiento cognitivo (66,7%), siendo mucho mayor que en el grupo control (35,7%). Mientras, en el grupo control se observa un 35,7% de los estudiantes en el nivel de debilidades cognitivas en comparación al 16,7% presente en el grupo estudio.

Control inhibitorio:

En relación al control inhibitorio, los porcentajes en cada uno de los niveles cualitativos son más o menos similares en ambos grupos. En el grupo control se observa un 28,6% de los estudiantes en el nivel de debilidades cognitivas, un 21,4% en el nivel normal y un 50% en el nivel de fortalezas cognitivas. En cambio, en el grupo estudio, hay un 22,2% de los estudiantes en el nivel de debilidades cognitivas seguido de 33,3% en el nivel normal y un 44,4% en el nivel de fortalezas cognitivas.

Flexibilidad Cognitiva:

Para el dominio de la flexibilidad cognitiva se puede observar que el grupo estudio presenta un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de fortalezas cognitivas (55,6%) respecto al grupo control (28,6%). En tanto, el grupo control presenta un mayor porcentaje de estudiantes (64,3%) en el rango de habilidades normales en comparación al grupo estudio (44,4%).

Memoria de trabajo:

En el dominio de la memoria de trabajo se observa que en el grupo estudio, el número de estudiantes en el nivel medio o normal de desempeño es mucho mayor que en el control, con un 83,3% y 57,1% respectivamente. Mientras, en nivel alto o de mayor fortaleza cognitiva, el número de estudiantes es mayor en el grupo control (21,4%) que en el grupo estudio (16,7%). No obstante, solo en el grupo control se observa un porcentaje de estudiantes en el nivel de debilidades cognitivas (21,4%).

5.2 Resultados de la evaluación del estado socioemocional de los estudiantes de 4° año básico

A continuación, se describen los resultados obtenidos en los test de evaluaciones del estado de ansiedad, depresión y autoestima de los estudiantes de 4° básico.

5.2.1 Resultados del Cuestionario de Ansiedad de Estado y Rasgo (STAIC) pre y postest

A continuación, se muestran los promedios de las puntuaciones obtenidas del cuestionario de Ansiedad de Estado y Rasgo para el grupo estudio y el grupo control pre y postest. En ambas escalas se observa una disminución de las puntuaciones postest en ambos grupos (Tabla 5). Sin embargo, al realizar los análisis estadísticos, no se encontraron diferencias significativas pre y postest en ninguna de las escalas. No obstante, en el caso de la ansiedad de estado se observa una disminución casi significativa en las puntuaciones obtenidas del grupo estudio (Wilcoxon, $p = 0,054$; Gráfico 3).

Tabla 5. Puntajes obtenidos de las Escalas de Ansiedad Estado- Rasgo (STAIC). Grupo control (n = 15) y grupo estudio (n = 19).

	Grupo Control		Grupo Estudio	
	PRE	POST	PRE	POST
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Ansiedad de Estado	28,6 (8,6)	27 (5,6)	27,1 (4,8)	25,1 (4,6)
Ansiedad de Rasgo	36,4 (6,2)	34,1 (5,9)	34,1 (7,3)	31,6 (7,3)

- A. Rasgo PRE = Ansiedad rasgo antes del desarrollo de las intervenciones
- A. Rasgo POST = Ansiedad rasgos después del desarrollo de las intervenciones.
- A. Estado PRE = Ansiedad estado antes del desarrollo las intervenciones
- A. Estado POST = Ansiedad estado después del desarrollo de las intervenciones

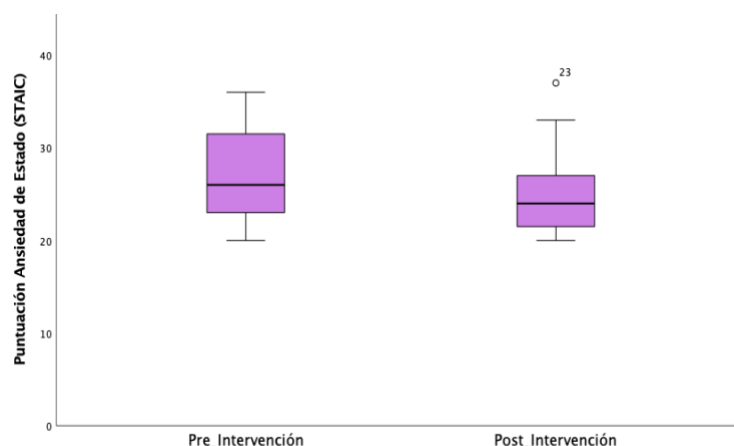


Gráfico 3. Puntuaciones obtenidas en la Escala de Ansiedad de Estado (A/E) en el grupo estudio pre y postest. (Wilcoxon; $p = 0,054$).

Distribución porcentual de la Ansiedad de Estado y Rasgo según rangos cualitativos

La distribución porcentual del test STAIC se realizó según las puntuaciones transformadas a percentiles en una escala diferenciada para hombres y mujeres de 1 a 60 puntos (Tabla 6 y 7; Seisdedos, 1990).

Escala de Ansiedad de Estado (A-E)					
		Varones		Mujeres	
Nivel	Puntaje	Percentil	Puntaje	Percentil	Percentil
Ansiedad baja	0 - 25	1 - 20	0 - 25	1 - 20	
Ansiedad media	26 - 33	25 - 75	26 - 32	30 - 75	
Ansiedad alta	34 - 60	80 - 99	33 - 60	80 - 99	

Tabla 6. Rangos cualitativos para la ansiedad de estado según los percentiles de la Escala de Ansiedad de Estado (Seisdedos, 1990).

Escala de Ansiedad de Rasgo (A-R)					
		Varones		Mujeres	
Nivel	Puntaje	Percentil	Puntaje	Percentil	Percentil
Ansiedad baja	0 - 28	1 - 20	0 - 29	1 - 20	
Ansiedad media	29 - 38	25 - 75	30 - 39	25 - 75	
Ansiedad alta	40 - 60	80 - 99	41 - 60	80 - 99	

Tabla 7. Rangos cualitativos para la ansiedad de rasgo según los percentiles en la Escala de Ansiedad de Rasgo (Seisdedos, 1990).

A continuación, se describe la distribución porcentual de la ansiedad de estado (A/E) y rasgo (A/R):

Ansiedad de Estado (A/E):

Al realizar las distribución porcentual según los rangos cualitativos de la escala de ansiedad de estado (A/E), se observa un aumento del número de estudiantes en el nivel de baja ansiedad postest, tanto en el grupo control (pretest = 47, 37% y postest = 68, 42%) como en el grupo estudio, siendo aún mayor en el grupo estudio (pretest = 40% y postest = 53,33%).

Para el rango de ansiedad media, se observa que el número de estudiantes disminuye aproximadamente a la mitad, (grupo control - pretest = 40%, postest = 26,57% grupo estudio - pretest = 42,11% , postest 21,05%). Mientras, el porcentaje de estudiantes en el nivel de mayor ansiedad se mantienen pre y postest para el grupo control (pre y postest = 20%) y para el grupo estudio (pre y postest = 10,53%) (Gráfico 4).

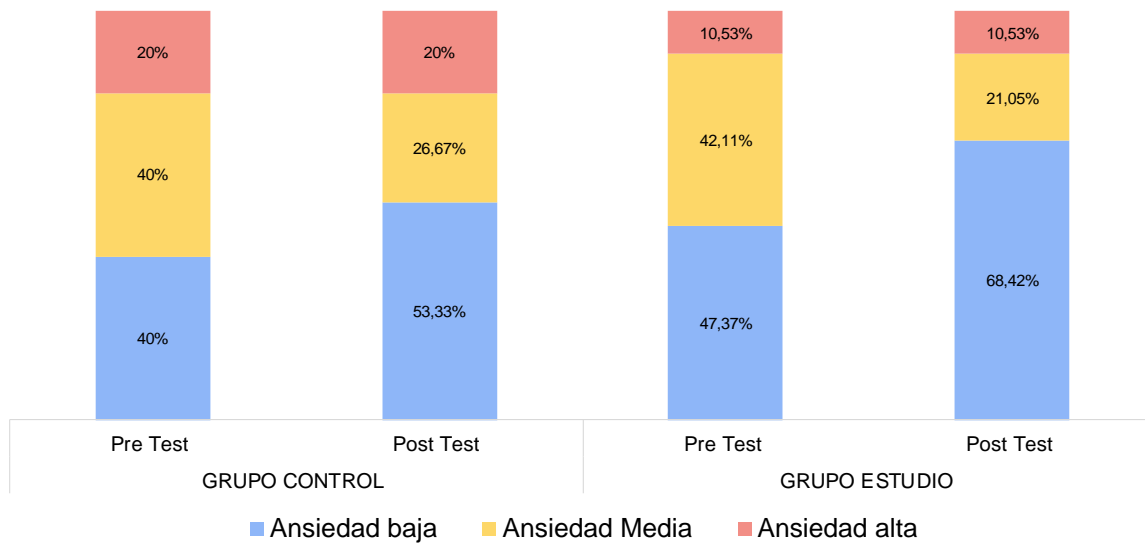


Gráfico 4. Distribución Porcentual del número de estudiantes en los diferentes rangos de Ansiedad de Estado (STAIC) pre y postest. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

Ansiedad de Rasgo (A/R):

Al igual que lo descrito para la ansiedad de estado, en las evaluaciones post test de la ansiedad de rasgo se observa un aumento de los estudiantes en el nivel de ansiedad baja, con un mayor aumento en el grupo estudio (pretest = 40% y postest = 53,33%) en comparación al grupo control (pretest = 13,33% y postest = 20%) (Gráfico 5).

El número de estudiantes en el nivel de ansiedad media disminuyó en ambos grupos, pero mayormente en el grupo estudio (pretest = 40% y postest = 26,67%) que en el grupo control (pretest = 66,67% y postest = 53,33). Mientras que, en el nivel de mayor ansiedad, el número de estudiantes se mantuvo en el grupo estudio (pre y postest = 20%) y aumento en el grupo control (pretest = 20% y postest = 26,27%) (Gráfico 5).

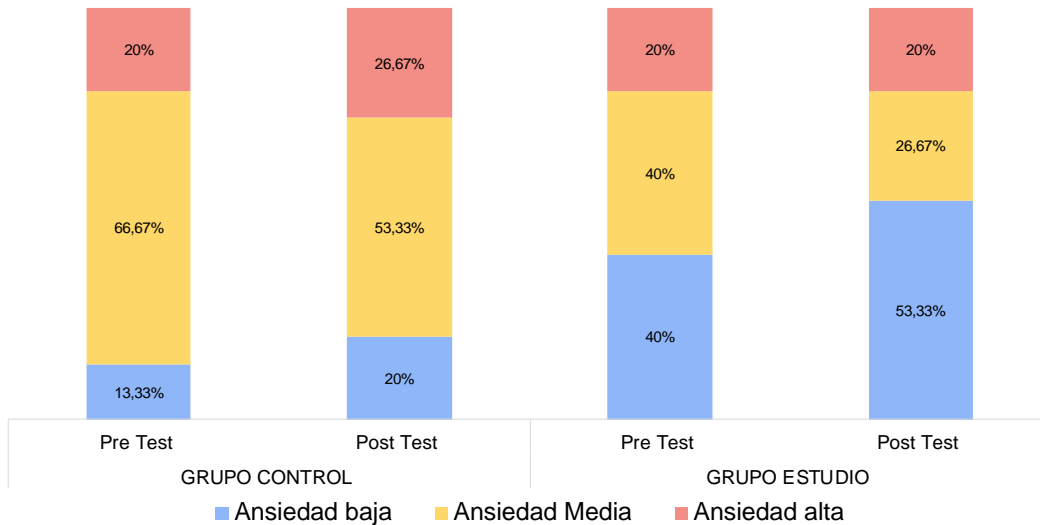


Gráfico 5. Distribución Porcentual del número de estudiantes en los diferentes rangos cualitativos de la Escala de Ansiedad de Rasgo (STAIC) pre y postest. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

5.2.2 Resultados del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) pre y postest.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en las subescalas; Total depresivo y Total positivo del Cuestionario de Depresión para niños (CDS).

Total Depresivo:

La tabla 8, muestra los promedios de las puntuaciones obtenidas en el grupo control y en el grupo estudio para la subescala Total depresivo pre y postest. A partir de la tabla, se observa que en grupo estudio a diferencia del grupo control existe una disminución de las puntuaciones postest en todos los ítems de la subescala Total depresivo. Sin embargo, al realizar los análisis estadísticos, sólo se observó una disminución significativa (Wilcoxon; $p = 0,001$) en el ítem de autoestima negativa del grupo estudio (Gráfico 6).

Tabla 8. Puntajes de la subescala de Total Depresivo del Cuestionario de Depresión para niños (CDS).

Grupo control (n= 15) y grupo estudio (n =19).

	Grupo Control		Grupo Estudio	
	PRE	POST	PRE	POST
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Respuestas Afectivas Negativas	18,37 (5,42)	19 (6,71)	17,63 (7,92)	16,16 (7,29)
Problemas Sociales	19,75 (5,31)	18,06 (7,05)	19,68 (7,62)	17,89 (8,61)
Autoestima Negativa	21,75 (6,12)	21,06 (5,25)	21,05 (5,60)	18,37 (5,88)*
Preocupación por la muerte/salud	21,87 (6,15)	19,8 (4,94)	20,47 (5,68)	19,53 (5,52)
Sentimiento de culpabilidad	21,25 (5,54)	21,46 (6,51)	20,00 (5,56)	19,26 (7,24)
Depresivos varios	28,37 (6,71)	28,06 (5,66)	27,32 (6,85)	25,68 (7,39)
Total depresivo	127,53 (27,97)	127,466 (30,5)	126,16 (32,71)	116,89 (36,86)

PRE = mediciones realizadas antes de la implementación de las intervenciones en el grupo estudio.

POST = mediciones realizadas luego del periodo de desarrollo de las intervenciones en el grupo estudio.

* diferencias estadísticas (Wilcoxon; $p = 0,001$).

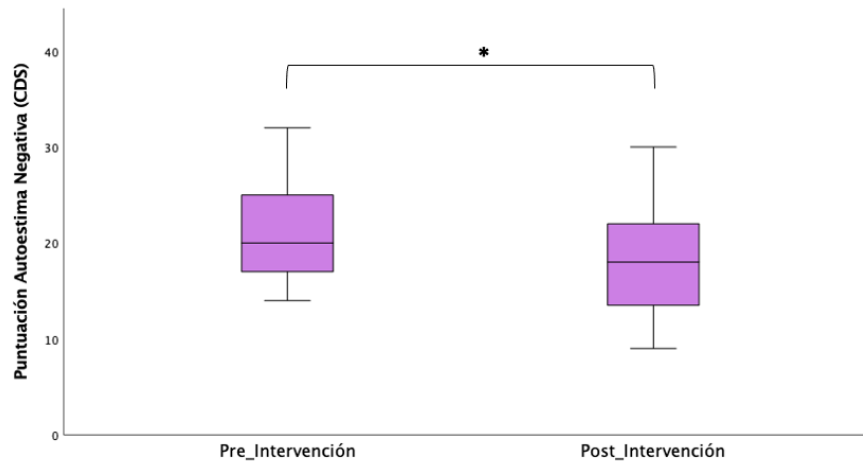


Gráfico 6. Puntuaciones del ítem Autoestima negativa pre y post del Cuestionario de Depresión para niños (CDS), grupo control y experimental. (*) diferencias estadísticas (Wilcoxon; $p = 0,001$).

Distribución porcentual del la Subescala Total Depresivo según rangos cualitativos:

Los rangos cualitativos de la subescala Total Depresivo se realizaron a partir de la conversión de las puntuaciones brutas a percentil en una escala de 0 a 207 puntos según el manual CDS (tabla 9). El rango normal es aquel que corresponde al rango medio y que se ubica entre los percentiles 16 y 84, mientras que los rangos de percentiles entre 3 y 15 y entre 85 y 97 se desvían de la media y los percentiles ≤ 2 y > 97 se consideran como sintomatología depresiva clínica, los cuales fueron agrupados en el rango cualitativo muy alto (Lang & Tisher, 2014).

Percentil	Rango Cualitativo
98	Muy alto
85- 97	Alto
70 -84	Medio alto
31-69	Medio
16-30	Medio bajo
15 – 3	Bajo
< 2	Muy bajo

Tabla 9. Rangos cualitativos para depresión en relación a los percentiles según el Cuestionario de depresión para niños (CDS) (Lang & Tisher, 2014).

A continuación, se describe la distribución porcentual de la subescala Total Depresivo para el grupo estudio y control pre y postest:

En el grupo control, el número de estudiantes en el nivel de baja sintomatología depresiva se mantiene pre y postest (6,67%), disminuye en el nivel medio o normal (pretest 73,33% y postest = 60%) y aumenta en el nivel alto de sintomatología depresiva (pretest = 20% y postest = 26,67%). Además, en las evaluaciones postest aparece un porcentaje de estudiantes en el nivel de mayor sintomatología depresiva (nivel muy alto) que no estaba presentes en las evaluaciones pretest (pretest = 0% y postest = 6,67%).

Para el grupo estudio, luego de las intervenciones, el número de estudiantes en el nivel de baja sintomatología depresiva disminuye (pretest = 31,58% y posttest = 15,79%), al igual que en el nivel alto (pretest = 10,53% y posttest = 5,26%) y en el nivel muy alto (pretest = 10,53% y posttest = 15,79%) y aumenta en el nivel medio o normal (pretest = 47,37% y posttest = 63,16%). Por lo tanto, luego de las intervenciones los estudiantes se concentran en el nivel de normal de sintomatología depresiva (Gráfico 7).

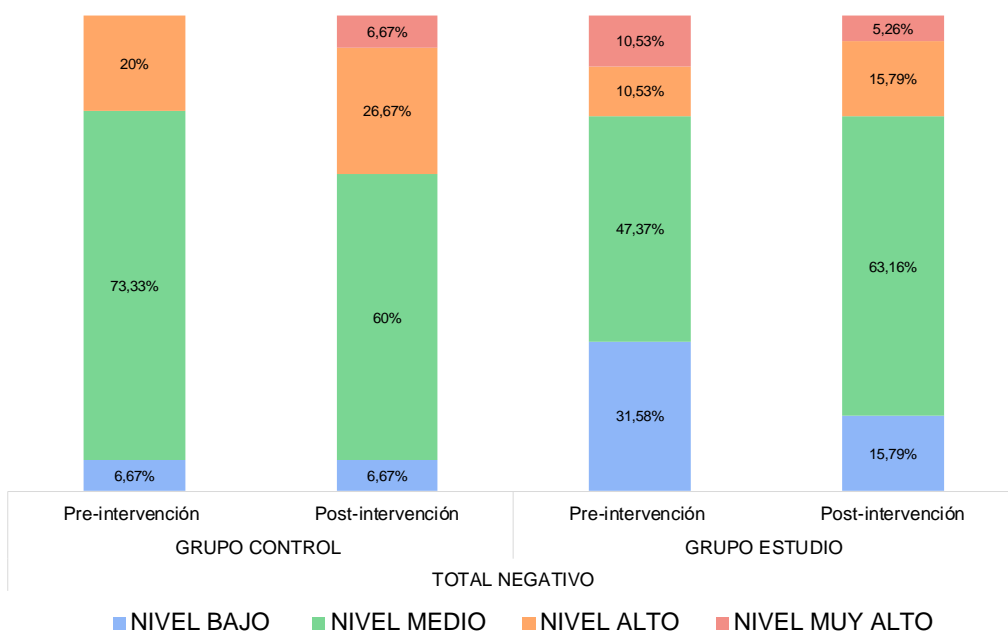


Gráfico 7. Distribución Porcentual del número de estudiantes según los diferentes rangos cualitativos de sintomatología depresiva para la subescala Total Depresivo del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) pre y postest. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

Total Positivo:

En el caso de la subescala Total positivo, las puntuaciones obtenidas en cada uno de sus ítems se invierten para que ambas subescalas queden en la misma dirección de sintomatología depresiva. De esta manera, altas puntuaciones indican una ausencia de elementos positivos en el niño(a), tales como, la alegría, la felicidad, la diversión, etc. (Lang & Tisher, 2014).

Los resultados de las puntuaciones obtenidas pre y postest del grupo control y estudio no muestran diferencias significativas en casi ninguno de los ítems que componen las subescala Total Positivo, con única excepción el ítem ánimo y alegría, donde se observa un aumento significativo de las puntuaciones postest del grupo control (Wilcoxon; $p = 0,04$). Por lo tanto, el aumento significativo de las puntuaciones indicaría una mayor ausencia de elementos positivos o un peor estado de ánimo de los estudiantes que no recibieron las intervenciones (Gráfico 8).

Tabla 10. Puntuaciones de la subescala Total Positivo del Cuestionario de depresión para niños (CDS). Grupo control (n = 15) y grupo estudio (n = 19).

	Grupo Control		Grupo Estudio	
	PRE Media (DS)	POST Media (DS)	PRE Media (DS)	POST Media (DS)
Ánimo y Alegría	13,3 (3,6)	32,86 (4,61)*	16,2 (5,7)	14,8 (4,6)
Positivos Varios	24,3 (6,6)	15,1 (4,6)	26,5 (4,6)	24,8 (5,2)
Total Positivo	37,5 (9,2)	37,7 (9,2)	42,7 (7,9)	39,7 (8,7)

PRE = mediciones realizadas antes del desarrollo de las intervenciones en el grupo estudio.

POST = mediciones realizadas luego del periodo de desarrollo de las intervenciones.

* diferencias estadísticas (Wilcoxon; $p = 0,04$).

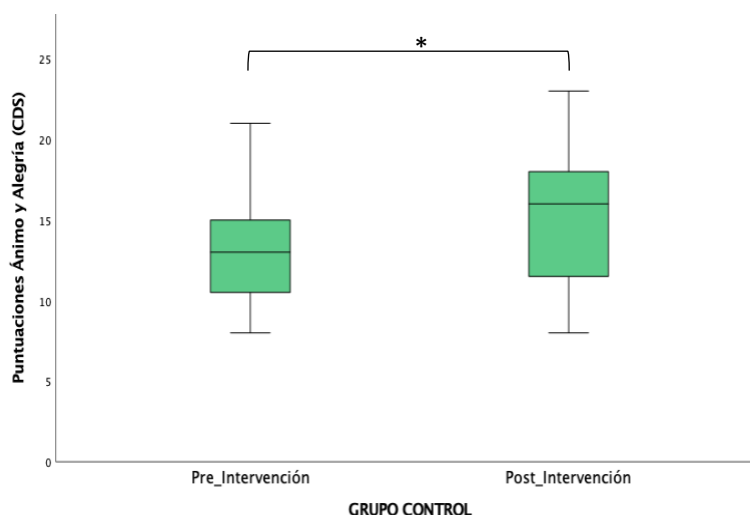


Gráfico 8. Puntuaciones del ítem Ánimo y Alegría pre y postest del Cuestionario de Depresión para niños (CDS), grupo control y estudio. (*) diferencias estadísticas (Wilcoxon; $p = 0,04$).

Distribución porcentual de la subescala Total Positivo según rangos cualitativos:

Al realizar la distribución porcentual de las puntuaciones de la subescala Total Positivo se observaron variaciones en el número de estudiantes pre y postest en cada uno de los rangos cualitativos (Gráfico 9).

En el grupo control, se observa una disminución postest del número de estudiantes en el nivel de baja sintomatología depresiva (pretest = 20% y postest = 13,33%). El porcentaje de estudiantes se mantiene en el nivel medio o normal (pre y postest = 60%) como también en el nivel de mayor sintomatología depresiva “nivel alto” (pre y postest = 13,33), mientras que aumenta en el nivel más crítico “nivel muy alto” (pretest = 6,67% y postest = 13,33%).

Para el grupo estudio, el número de estudiantes aumenta en el nivel de baja sintomatología depresiva en las evaluaciones postest (nivel bajo; pretest = 10,52% y postest = 21,05%) al igual que en el nivel alto (pretest = 10,53% y postest = 15,78%), disminuyendo en el nivel medio (pretest = 73,68% y postest = 63,15%) y sin presencia de estudiante en el nivel crítico de sintomatología depresiva (muy alto; pretest = 5,25% y postest = 0%).

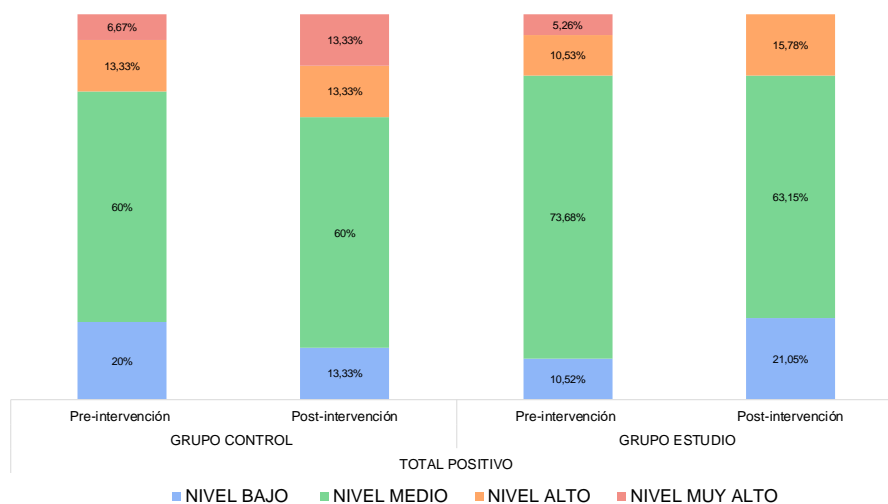


Gráfico 9. Distribución Porcentual del número de estudiantes en los diferentes rangos cualitativos de sintomatología depresiva de la subescala Total Positivo del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) pre y postest. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

5.2.3 Resultados de la Escala de Autoconcepto (Piers-Harris) pre y postest

A continuación, se muestra los promedios de las puntuaciones obtenidas del grupo control y estudio pre y postest para el puntaje global y el de las subescalas que componen la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris (Tabla 11). En la escala global de ambos grupos se observa un aumento de las puntuaciones postest. Sin embargo, al realizar los análisis estadísticos, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones globales como tampoco en ninguna de las subescalas.

Tabla 11. Puntuaciones de la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris. Grupo control (n = 14) y estudio (n = 19).

	Grupo Control		Grupo Estudio	
	PRE	POST	PRE	POST
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)
Conducta	12,00 (2,04)	12,5 (2,1)	12 (2,38)	12,21 (1,93)
Estatus intelectual y escolar	11,42 (2,31)	12,57 (1,98)	10,74 (3,03)	11,32 (2,43)
Apariencia y atributos físicos	9,21 (2,04)	10,35 (2,76)	9,00 (2,91)	9,42 (2,06)
Ansiedad	7,85 (2,47)	8,85 (2,5)	10,21 (2,97)	9,53 (3,04)
Popularidad	7,64 (1,21)	8,64 (2,23)	8,37 (2,19)	8,21 (2,39)
Felicidad y Satisfacción	9,92 (1,63)	10,14 (1,79)	9,00 (2,24)	9,16 (2,14)
Escala Global	52,15 (6,48)	55,54 (8,73)	53,53 (9,77)	54,00 (9,50)

PRE = mediciones realizadas antes de la implementación de las intervenciones en el grupo estudio.

POST = mediciones realizadas luego del periodo de desarrollo de las intervenciones en el grupo estudio.

Distribución porcentual de la Escala de Piers-Harris según rangos cualitativos:

Los rangos cualitativos de la escala de Autoconcepto de Piers-Harris fueron realizados según la transformación de las puntuaciones directas a los respectivos percentiles en una escala de 0 a 70 puntos. Se consideran puntuaciones normales aquellas entre los 42 y 62 puntos, donde una puntuación más alta significa una mejor autoestima. No obstante, los puntajes brutos sobre 65 deben ser tomados con cautela, ya que pueden indicar un sesgo de respuesta con una tendencia al sí. Mientras que aquellas puntuaciones bajo los 42 puntos indicarían una baja autoestima (Tabla 12; Gorostegui, 1992).

Puntuaciones directas	Rangos Cualitativos
63 – 70	Alto
58 – 62	Medio alto
47 – 57	Medio
42 – 46	Medio bajo
36 – 41	Bajo
<u>≤ 35</u>	Muy bajo

Tabla 12. Rangos cualitativos para la autoestima a partir de los puntajes brutos de los percentiles en una escala de 1 a 70 puntos en la Escala de Autoconcepto Infantil de Piers-Harris (Gorostegui, 1992).

Al realizar la distribución porcentual según los diferentes rangos cualitativos de la escala de autoestima, se observan algunos cambios tanto en grupo control como en el grupo estudio pre y postest (Gráfico 7).

En el grupo control, el número de individuos en el nivel medio (pre y postest = 64,29%) y medio alto de autoestima se mantienen (pre y postest = 7,14%) pre y postest. Mientras, en el nivel medio bajo, ya no se observan estudiantes en las evaluaciones postest (pretest = 28,57% y postest = 0%) y aparece un porcentaje de estudiantes en los niveles más críticos de autoestima (nivel bajo y alto; postest = 14,29%).

En el caso del grupo estudio, el porcentaje de estudiantes en el nivel bajo, medio alto y alto se mantienen postest (5,26%, 15,7% y 5,26%, respectivamente). En cambio, el número de estudiantes disminuye en el nivel medio bajo (pretest = 21,05% y postest = 10,53%) y aumenta en el nivel medio o normal de autoestima (pretest = 52,63% y postest 63,16%).

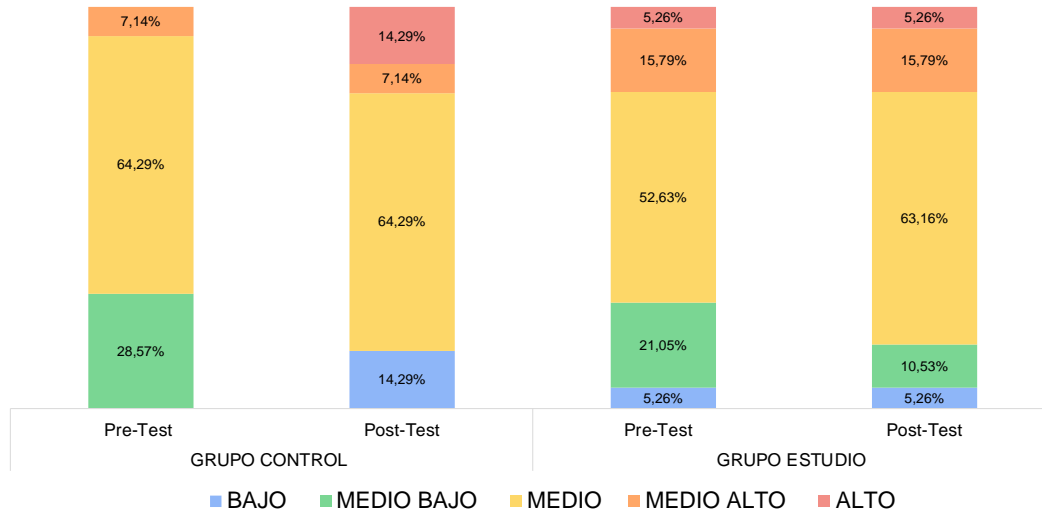


Gráfico 7. Distribución porcentual del número de estudiantes según los diferentes rangos cualitativos de Autoestima de la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris pre y postest. Grupo estudio n = 19 y grupo control n = 15.

5.3 Resultados del rendimiento cognitivo, socioemocional y académico luego de la intervención de Emociones Positivas a través de la Expresión Creativa

5.3.1 Rendimiento Cognitivo

La mejora cognitiva, es decir, el aumento del rendimiento de las funciones ejecutivas (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) producto de la implementación de las intervenciones de emociones positivas, no pudo ser evaluada, debido a que no fue posible aplicar las mismas pruebas pre y postest.

5.3.2 Estado Socioemocional

Las escalas globales para evaluar la sintomatología ansiosa, depresiva y la autoestima no muestran diferencias significativas pre y postest. Sin embargo, existen algunos resultados de la mejora del estado socioemocional que pueden estar asociados a la aplicación de las intervenciones de emociones positivas, por ejemplo, la disminución postest de la autoestima negativa en el grupo estudio (Wilcoxon; $p = 0,001$) y el aumento significativo del ítems ánimo y alegría en el grupo control (Wilcoxon; $p = 0,004$), que corresponde a dos de las subescalas del Cuestionario de Depresión para niños (CDS).

5.4 Evaluación de variables confundentes

Los datos de los cuestionarios de los padres y de los estudiantes para conocer la presencia de variable que pudiese tener implicancias en la investigación aún no han podido ser analizados.

5.5 Correlación entre las variables cognitivas, socioemocionales el rendimiento académico

No fue posible establecer relación alguna entre las intervenciones de emociones positivas propuestas y los resultados obtenidos en los dominios cognitivo, socioemocional y académico como tampoco alguna relación entre estos dominios. A pesar de lo anterior, se observó una la correlación negativa ($r = -0,538$; $p < 0,05$) entre el rendimiento académico y la puntuaciones obtenidas en ítem de autoestima negativa para las evaluaciones pretest del grupo estudio (Gráfico 11).

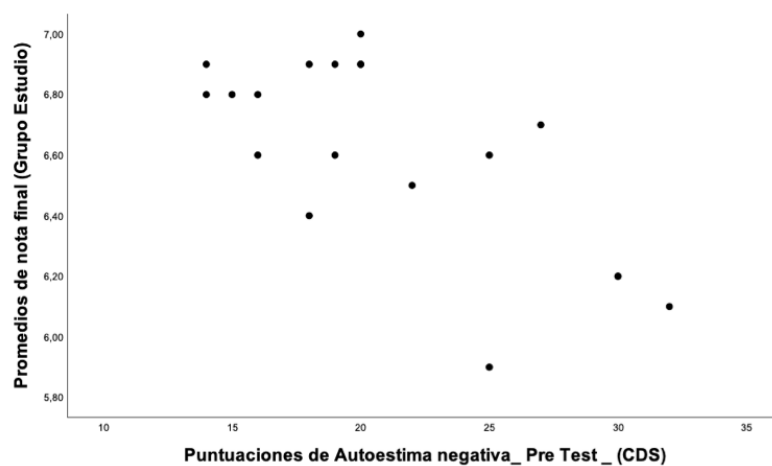


Gráfico 11. Correlación entre las puntuaciones del ítem Autoestima-negativa del Cuestionario de Depresión para niños (CDS). Puntuaciones pretest del grupo estudio y el promedio de notas final obtenido al finalizar el año académico 2020 (Coeficiente de Correlación de Pearson; $r = -0,538$; $p < 0,05$).

6 Discusión

El propósito del presente estudio fue investigar si las intervenciones socioemocionales basadas en el trabajo con las emociones positivas mejoraban las habilidades ejecutivas, socioemocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de 4° año básico. Los resultados no son concluyentes para determinar alguna mejora en los dominios evaluados. Sin embargo, los principales hallazgos demuestran que aquellos estudiantes que participaron de las intervenciones disminuyeron significativamente su autoestima negativa y mantuvieron su estado de ánimo.

A continuación, se discuten los principales resultados obtenidos en torno a los diferentes dominios evaluados:

6.1 Rendimiento Cognitivo (Funciones Ejecutivas)

Las diferencias del rendimiento cognitivo pre y post intervenciones fueron difíciles de evaluar debido a que no fue posible aplicar las mismas evaluaciones pre y postest. No obstante, luego de las intervenciones, se observaron algunas diferencias entre el grupo control y el grupo estudio en relación a la distribución porcentual de estudiantes según su desempeño en algunos de los dominios ejecutivos evaluados.

Los resultados post intervenciones del test S-CAB muestran diferencias principalmente en tres dominios ejecutivos; la atención focalizada, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, donde los estudiantes del grupo estudio presentan un mejor rendimiento en comparación al grupo control. Estos resultados podrían estar asociados al carácter socioemocional y a la utilización de la expresión creativa en las intervenciones propuestas.

En el caso de la atención focalizada, Boehme et al. (2015), han descrito como el factor socioemocional puede tener implicancias sobre los cambios atencionales. Sus resultados demuestran como los individuos socialmente ansiosos tienen dificultades para interactuar y poner atención a los estímulos externos, desviando su atención hacia sí mismos y volviéndose más egocéntricos. De esta manera, las intervenciones podrían haber ayudado en la regulación emocional de los estudiantes y mejorando entonces su capacidad de focalizarse en las tareas evaluadas.

La expresión creativa y los procesos atencionales también están relacionados. Los procesos creativos implican fases de la asociación-integración, elaboración y comunicación, donde en cada una de estas fases, la atención participa en los procesos encargados de la elaboración y organización de la información. Sin embargo, su rol en el proceso creativo aún es contradictorio (Morelato et al., 2013).

Algunas investigaciones, por ejemplo, vinculan a la amplitud atencional con un mayor rendimiento creativo, mientras que focalizarse demasiado dificultaría el poder pensar en cosas más originales (Martindale, 1999). Contrariamente, otras investigaciones sugieren que durante el pensamiento divergente existe un acoplamiento dinámico entre dos redes cerebrales, una de control cognitivo, que indica una atención externa enfocada y la red por defecto que se relaciona con la atención interna espontánea (Beaty et al., 2015).

Para la flexibilidad cognitiva se ha descrito su relación con las emociones positivas y la creatividad. Fredrickson (2001) en su teoría de ampliación y construcción de emociones positivas plantea que los efectos positivos mejoran la flexibilidad cognitiva, ampliando los repertorios de pensamiento y de acción, ayudando a la exploración flexible de nuevas ideas, que finalmente promueven el proceso creativo. Sin embargo, Lin et al. (2014) demuestran que a pesar de que las emociones positivas se relacionen con una mejora de los procesos creativos, como por ejemplo el pensamiento divergente, los mecanismos de acción pueden ser diferentes y no siempre estar asociados a una mejora de la flexibilidad cognitiva.

La memoria de trabajo también está relacionada a factores socioemocionales. La memoria de trabajo es predictiva de la regulación emocional de adultos y niños, ya que permite, generar reevaluaciones de los estados emocionales que son claves para el manejo emocional (Hofmann et al., 2012). Además, se ha descrito, que los estados emocionales como la ansiedad y la depresión están estrechamente relacionados a un disfuncionamiento de la memoria de trabajo (Baddeley, 2013).

En relación con los procesos creativos, Lee & Therriault (2013), mencionan que la memoria de trabajo cumple un papel importante en el rendimiento creativo, ya que los individuos que poseen una alta capacidad de memoria de trabajo pueden superar más fácilmente las interferencias causadas por las respuestas automáticas y no originales, dando paso a ideas más novedosas con un mayor éxito del proceso creativo.

En base a los antecedentes expuestos, se puede concluir que la expresión creativa requiere de la interacción de la memoria de trabajo, la atención y la flexibilidad cognitiva, que, a su vez, están regulados por diversos aspectos emocionales. De esta manera, el mejor rendimiento ejecutivo en los estudiantes que participaron de las intervenciones podría estar asociado al trabajo de las emociones positivas y a la utilización de la expresión creativa durante las sesiones. Sin embargo, no se tuvieron las mismas evaluaciones pre y postest para comparar las diferencias encontradas.

6.2 Estado Socioemocional (ansiedad, estado de ánimo y autoestima)

A partir de los resultados obtenidos no es posible asegurar que las intervenciones ayuden a mejorar el estado socioemocional de los estudiantes. Las escalas globales de las pruebas que midieron la sintomatología ansiosa y depresiva como también la autoestima no mostraron diferencias significativas entre los resultados pre y postest. Sin embargo, las diferencias significativas en dos de las subescalas del Cuestionario de Depresión para niños (CDS); la autoestima negativa (AE) y la subescala ánimo y alegría (AA) podrían ser alentadores y entregar información importante de discutir para evaluar la eficacia de las intervenciones propuestas.

Sintomatología ansiosa:

A pesar de que los resultados no muestran diferencias significativas entre las puntuaciones directas de las pruebas pre y posttest para ninguna de las escalas de ansiedad (Estado y Rasgo), los resultados de la distribución porcentual de estudiantes según rango de ansiedad pueden sugerir una tendencia a la disminución de estos niveles luego de las intervenciones.

En la distribución porcentual posttest, se observa que en el grupo control y estudio hay una mayor cantidad de estudiantes con un nivel más bajo de ansiedad, siendo mayor en el grupo estudio. Lo anterior, podría ser respaldado con los resultados obtenidos en la escala de ansiedad de estado, donde los resultados casi significativos en la disminución de la ansiedad en el grupo estudio podrían apoyar la idea de que las intervenciones podrían tener una tendencia a disminuir los niveles de ansiedad de los estudiantes.

En relación a la ansiedad de estado, esta escala intenta apreciar estados transitorios de ansiedad como aquellos sentimientos de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en el tiempo. Además, la escala de ansiedad de estado puede ser utilizada como una medida de la efectividad de los procedimientos de desensibilización utilizados en terapia (Spierberger et al., 1973), los cuales fueron utilizados como parte de las intervenciones propuestas.

Los resultados de la escala de ansiedad de estado podrían ser alentadores, ya que, a pesar de no llegar a ser significativos, una disminución de las puntuaciones en un contexto de pandemia, en el cual se esperan altos niveles de ansiedad, podrían dar algunas luces sobre los beneficios de las intervenciones y guiar las futuras investigaciones.

Existe, también, la posibilidad de que los resultados de la escala de ansiedad de estado estén relacionados a otros factores y no necesariamente a las intervenciones. En este caso, podría ser que los estudiantes presentaran niveles más altos de ansiedad en el pretest debido al factor de novedad de la investigación o el tener que interactuar con personas desconocidas, como estudiantes de otros cursos o los mismos profesionales que realizaron las evaluaciones. De esta manera, los estudiantes que participaron de las intervenciones podrían estar más familiarizados, al estar en constante comunicación y participación presentando menores niveles de ansiedad en las evaluaciones posttest.

En el caso de la ansiedad de rasgo, la escala evalúa diferencias relativamente estables de propensión a la ansiedad y es utilizada como un instrumento de discriminación experimental para detectar tendencias neuróticas en niños escolarizados o como una medida de efectividad de tratamientos clínicos diseñados para reducir la ansiedad neurótica (Spierberger et al., 1973). De esta manera, el no observar cambios significativos en las puntuaciones de esta escala, podría ser más bien esperable, ya que la ansiedad de rasgo se relaciona con aspectos psicobiológicos de los niños que están fuera del alcance de las intervenciones propuestas en esta investigación.

Spierberger et al. (1973) plantea que las escalas de ansiedad de estado y rasgo se relaciona e interactúan. De esta manera, los sujetos con altos niveles de ansiedad de rasgo perciben un mayor rango de situaciones como amenazantes con una mayor predisposición a niveles de ansiedad de estado más frecuentes y de mayor intensidad, lo que además explicaría las variaciones entre individuos e individualmente de la escala de ansiedad de estado.

La interacción entre las escalas de ansiedad de estado y rasgo podría respaldar los resultados obtenidos. Al analizar los resultados de la escala de ansiedad de rasgo se puede apreciar una tendencia similar a la ansiedad de estado, donde las evaluaciones posttest muestran un mayor número de estudiantes en el nivel de baja ansiedad para ambos grupos, pero aún mayor en el grupo estudio. Entonces, los estudiantes que participaron de las intervenciones muestran un nivel más bajo de ansiedad de estado y rasgo, lo cual podría apoyar el hecho de que las intervenciones podrían tener algún beneficio en disminuir la sintomatología ansiosa de los estudiantes.

Sintomatología Depresiva:

Como fue mencionado anteriormente, para la sintomatología depresiva se encontraron diferencias significativas en dos de las subescalas; ánimo y alegría y autoestima negativa. En el caso de la subescala de ánimo y alegría, el aumento de las puntuaciones posttest solo en el grupo control, podría ser interpretadas en que aquellos estudiantes que no participaron de las intervenciones tienen un peor estado de ánimo y que su estado de ánimo podría haber empeorado por factores del contexto durante el desarrollo de la investigación.

En relación a los factores que pudrían haber influido en el estado de ánimo durante las intervenciones, se hace evidente que pueden estar asociados al contexto de pandemia. Así lo demuestran las investigaciones realizadas por Larraguibel et al. (2021) sobre como la pandemia (COVID-19) ha afectado la salud mental de los preescolar y escolares en Chile. El estudio fue realizado en base a la información recopilada desde los apoderados de 4772 estudiantes de prekínder hasta cuarto básico de 46 establecimientos de educación pública en tres comunas vulnerables de la región metropolitana entre los meses de agosto y octubre del 2020.

Los resultados de dicho estudio demostraron que los síntomas que más aumentaron durante la pandemia fueron “estar triste” (24,6%), “falta de ganas”, “cambios en el apetito” (26,4%) y “problemas para dormir” (26,4%). Mientras que aquellos síntomas más frecuentes durante la pandemia fueron la “irritabilidad, mal genio” (71,9%), “no obedecer (70,7%) y lo “cambios en el apetito” (72,8%). Sin embargo, estos últimos síntomas ya tenían una línea de base alta antes de la pandemia (56%, 57,3% y 51,3% respectivamente) (Larraguibel et al., 2021).

El aumento de la sintomatología somática en los estudiantes durante la pandemia y su estrecha relación con la sintomatología depresiva y ansiosa (Masí et al., 2000; Rask, 2012) podrían estar relacionada con los resultados de la subescala de ánimo y alegría. De esta manera, las intervenciones podrían haber beneficiado a los estudiantes del grupo estudio con ciertas competencias que les permitieran mantener su estado de ánimo durante el transcurso de las intervenciones y hacer frente a las situaciones del ambiente.

Las intervenciones podrían haber beneficiado a los estudiantes ofreciendo un espacio para compartir y sociabilizar fuera del contexto académico. La pandemia por COVID-19 ha provocado el aislamiento de los niños, haciendo que solo pudieran interactuar con las personas más cercanas. Los estudiantes han estado privados de las actividades sociales que comunmente realizaban en la escuela y las clases se han enfocado en su mayoría a lo académico. De esta manera, un espacio de interacción podría haber contribuido a que los estudiantes que participaron de las intervenciones mantuvieran su estado de ánimo durante y luego de las intervenciones.

En el caso de la subescala de autoestima negativa, su intención es evaluar la intensidad de los sentimientos, conceptos y actitudes de tipo negativo en relación con la propia estima y valor. Por lo tanto, una disminución significativa en las puntuaciones obtenidas posttest en el grupo estudio, podrían dar algunos indicios de los beneficios de las intervenciones de emociones positivas en la autoestima de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto, podría ser respaldado por la investigación realizada por Romero et al. (2017). A partir de sus resultados, los autores establecen que las emociones positivas se correlacionan con varios aspectos del desarrollo socioemocional, entre ellos la autoestima ($r = 0,643$ y $p < 0,01$), la claridad emocional ($r = 0,413$; $p < 0,01$) y la regulación emocional ($r = 0,508$; $p \leq 0,01$). Además, la autoestima, a su vez, también se correlaciona con la claridad ($r = 0,416$; $p < 0,01$) y la regulación emocional ($r = 0,423$; $p < 0,01$).

Todos los aspectos socioemocionales anteriormente descritos fueron abordados durante el desarrollo de las intervenciones. Durante las sesiones se trabajaron aprendizajes relacionados con la claridad y la regulación emocional, como, por ejemplo, la identificación y el reconocimiento de emociones básicas, al igual que aquellas emociones personales, sus efectos a nivel corporal y las diferentes situaciones que las desencadenan. De esta manera, el trabajo realizado en las sesiones podría estar relacionado con la disminución de la autoestima negativa en aquellos estudiantes que participaron de las intervenciones.

Autoestima:

En el caso de la Escala de Autoconcepto Infantil, no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones globales. Por lo tanto, a pesar de los resultados observados en la subescala de autoestima negativa (CDS), no es posible concluir que las intervenciones de emociones positivas mejoren finalmente la autoestima de los estudiantes.

Los resultados de la Escala de Autoconcepto Infantil podría estar relacionados al contexto de los estudiantes. En los primeros años de escolaridad el contexto socioeconómico y sociocultural en el cual se desenvuelven los estudiantes tiene una fuerte influencia sobre la autoestima (Pelenchano, 2021).

Investigaciones realizadas en Chile muestran como la autoestima cambia según los diferentes estratos socioeconómicos y el establecimiento educativo al cual asisten los estudiantes. Puesto que, aquellos estudiantes de contextos socioeconómicos más altos que asisten a colegios particulares exhiben mayores niveles de autoestima en comparación a aquellos estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos que asisten a los establecimientos municipales o subvencionados (Milic & Gorostegui, 1993; Dörr, 2005).

Los estudiantes que son parte de esta investigación, provienen de un colegio particular subvencionado con un alto índice de vulnerabilidad (IVE-92,95%). Como se mencionó anteriormente, el IVE evalúa el contexto socioeconómico y variables relativas a las necesidades y de riesgo de los estudiantes. De este modo, el contexto socioeconómico y sociocultural de los estudiantes es importante y aún más en el contexto de pandemia, pudiendo ser mucho más determinante en la autoestima de los estudiantes que los beneficios de las intervenciones propuestas.

6.3 Rendimiento Académico

A partir de los resultados obtenidos no fue posible determinar una relación entre las intervenciones y el rendimiento académico de los estudiantes. Las intervenciones fueron realizadas entre los meses de noviembre y diciembre, culminando luego del cierre del año escolar. Por lo tanto, no fue posible evaluar el rendimiento académico previo y luego de las intervenciones.

Otras de las dificultades relacionadas al rendimiento académico de los estudiantes fueron los procesos de evaluación realizados durante el año 2020. Debido al contexto de pandemia y las cuarentenas, las evaluaciones debieron ser adaptadas y ser aplicadas de forma remota. El seguimiento de las evaluaciones, trabajos y tareas por parte de los docentes se hizo más difícil y en ocasiones los padres o familiares ayudaban a los estudiantes en la resolución de sus evaluaciones. Por lo tanto, es difícil asegurar que evaluaciones realizadas durante el contexto de pandemia sean en todos los casos representativas de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

El número de evaluaciones, la exigencia y el tipo de evaluación también fue diferente a un año académico regular. Según los antecedentes entregados por los docentes del establecimiento, se redujeron el número de evaluaciones, la exigencia fue menor, se entendieron los plazos de entrega y se incorporó un nuevo método de evaluación, la autoevaluación. Entonces, estos cambios podrían haber influido en las evaluaciones obtenidas por los estudiantes y de esta manera no ser representativas de su rendimiento académico.

A pesar de las dificultades mencionadas, los resultados muestran una correlación entre las puntuaciones de la subescala de autoestima negativa y el promedio final de notas del año 2020. (Coeficiente de Correlación de Pearson; $r = -0,538$; $p < 0,05$). Estos resultados, muestran la relación entre el rendimiento académico y la autoestima, donde los estudiantes con una mejor autoestima son los aquellos que obtienen mejores calificaciones. Sin embargo, esta relación no es clara ya que la correlación se observa solo en el grupo estudio, lo cual podría estar asociado a las dificultades en las evaluaciones anteriormente descritas.

La relación entre rendimiento académico y la autoestima ha sido ampliamente descrita en la literatura. Si bien, la mayoría de las investigaciones han sido en contextos europeos y de Estados Unidos, las investigaciones en Latinoamérica y en Chile han aumentado en el último tiempo. Un ejemplo, es el estudio realizado por Berger et al. (2014) con estudiantes chilenos de 5° y 6° básico pertenecientes a tres establecimientos particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio y medio bajo. Los resultados demostraron una asociación entre el rendimiento académico y las dimensiones individuales y contextuales del aprendizaje socioemocional, entre ellas la autoestima.

Una investigación más reciente es la realizada en el Delgado-Floody et al. (2020) con los datos obtenidos de la evaluación SIMCE de estudiantes de 2° año medio del año 2016. El estudio incluyó a un total de 2891 estudiantes de colegios municipales, particulares subvencionados y privados. El estudio demostró que la relación entre el rendimiento académico y la autoestima cambia según el contexto socioeconómico, observándose una correlación significativa entre una menor autoestima y menores puntuaciones en las pruebas estandarizadas de lenguaje, matemática y ciencias naturales, que fue aún mayor en los colegios municipales.

En relación a lo anterior, se puede afirmar que la autoestima tiene un papel clave en el ámbito educativo. Según González-Pienda et al. (1997) el proceso de aprendizaje ante una tarea comienza con un análisis simultáneo tanto de tipo cognitivo como motivacional, donde la percepción y la valoración que tengan los estudiantes como también la sensación de autoeficacia y confianza en sus capacidades aumenta la participación activa, la valorización de su trabajo y el compromiso con sus objetivos de aprendizaje (Núñez et al., 1995).

6.4 Limitaciones de la investigación

La principal limitación del presente estudio fue el contexto de pandemia (COVID 19). Desde marzo del 2020, las clases presenciales fueron suspendidas, los estudiantes no pudieron asistir a los establecimientos educativos de forma regular, y las actividades académicas se trasladaron al entorno virtual. De esta manera, las intervenciones propuestas también debieron ser modificadas y adaptadas al nuevo escenario.

En este nuevo escenario, la primera limitación del estudio consistió en la adaptación y aplicación de las evaluaciones. Las pruebas para medir los dominios ejecutivos y socioemocionales que se tenían como material físico debieron ser reemplazadas por otras que pudiesen ser realizadas de forma remota. Para algunas pruebas las versiones online no estaban disponibles, por lo tanto, los cuestionarios debieron ser transferidos a formularios online.

En cuanto a su aplicación, las evaluaciones debieron ser realizadas en grupos reducidos de estudiantes, lo cual aumentó considerablemente el tiempo destinado a su aplicación. Además, durante el proceso, algunos estudiantes perdían su conexión y las pruebas debían reprogramarse. Por otra parte, al realizar las pruebas los estudiantes muchas veces estaban acompañados de sus padres u otros adultos o en un ambiente que no era totalmente apto para su aplicación y difícil de coordinar a distancia.

Otras de las dificultades fue la comunicación y organización con los apoderados. Para poder comunicarse con los estudiantes era necesario programar las evaluaciones con alguno de los padres utilizando los canales formales de comunicación a través de los correos institucionales. Sin embargo, en algunas ocasiones los apoderados no leían la información o no comprendían las indicaciones, haciendo difícil la organización. Las mismas dificultades fueron mencionadas por los docentes del establecimiento, donde la coordinación con los apoderados a distancia fue una de las mayores dificultades en el contexto de pandemia.

En cuanto a las intervenciones, éstas también debieron ser adaptadas al entorno virtual. Para poder realizar las intervenciones a distancias fue necesario disminuir el número de estudiantes en el estudio y además separar a los estudiantes que participaban de las intervenciones en dos grupos. Por lo tanto, se trabajó con un número reducido de estudiantes por sesión, que es una limitación para llevar las intervenciones a un contexto académico real, donde los docentes deben trabajar con una mayor cantidad de estudiantes por curso y además, presenta una limitación en cuanto a la representatividad de la muestra y los resultados obtenidos.

La conectividad también influyó en el desarrollo de las intervenciones. No todos los estudiantes tenían acceso a una buena conexión a internet y aunque la mayoría de los estudiantes se mantenía conectado toda la sesión, algunos tenían problemas, se desconectaban y perdían algunas instrucciones o no podían encender sus cámaras. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes, la mayoría de ellos, podía resolver rápidamente las dificultades, buscando estrategias para poder llevar a cabo las actividades.

El espacio físico y la dinámica familiar fue otro factor importante. Si bien, la mayoría de los estudiantes disponía de un lugar tranquilo, sin muchos distractores para conectarse, algunos estudiantes no disponían de este espacio. En algunos casos los estudiantes se conectaban en un espacio físico donde ocurría gran parte de la dinámica familiar con varios distractores ambientales y del contexto, como la presencia de adultos o hermanos menores, los cuales en algunas ocasiones interrumpían las actividades de los estudiantes.

En relación a lo anteriormente expuesto, se puede apreciar como el contexto de pandemia pudo haber acrecentado las diferencias del contexto socioeconómico y sociocultural de los estudiantes e influir en el desarrollo de las intervenciones.

6.5 Aportes de la investigación

A partir de los antecedentes expuestos, se resumen los principales aportes de la investigación:

La presente investigación aborda una temática que es de interés para la educación Chilena, que comprende el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas que se enmarcan dentro de las competencias para el siglo XXI. Si bien, estas han sido introducidas al curriculum escolar desde la década de los 90` (Reimers & Chung, 2016), aún sigue siendo un desafío lograr estos objetivos.

La investigación propone una intervención que aborda el desarrollo socioemocional de los estudiantes, que fue adaptada al contexto online y que es factible de realizar a distancia. De esta manera, aporta información nueva sobre la implementación de intervenciones en entornos virtuales y que puedan ser reevaluadas en futuras investigaciones.

Se aporta información sobre como la expresión creativa es una herramienta que puede acompañar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, siendo eficaz en promover su participación y compromiso. Además, los resultados obtenidos en el dominio ejecutivo apartan algunas luces de cómo la expresión creativa podría ayudar a promover las habilidades ejecutivas de los estudiantes.

Finalmente, los resultados obtenidos a pesar de no ser concluyentes podrían aportar información relevante sobre los posibles beneficios de las intervenciones y sobre la relación entre el desarrollo socioemocional y el desarrollo de las funciones ejecutivas en el ámbito educativo.

6.6 Perspectivas futuras

Como futuras proyecciones los desafíos son varios. En primer lugar, es necesario volver a realizar las intervenciones evaluando y mejorando los aspectos que no pudieron ser logrados en el transcurso de la investigación y de esta manera, evaluar si las intervenciones basadas en el trabajo de las emociones positivas a través de la expresión creativa tienen efectos sobre los dominios evaluados (ejecutivo, socioemocional y académico).

Entre los aspectos a mejorar, se destacan: el poder tener una misma medida del dominio ejecutivo previo y posterior a las intervenciones, que las intervenciones puedan ser realizadas durante el año escolar y de esta manera, comprender su relación con el rendimiento académico de los estudiantes y la necesidad de aumentar la muestra de investigación para que los datos sean representativos.

En segundo lugar, se pretende abordar el desafío de integrar a la familia y a la comunidad educativa en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y su relación con el rendimiento cognitivo y académico. Del mismo modo, Hoffman (2009), plantea la necesidad de integrar tanto una perspectiva individual y contextual a la noción de aprendizaje socioemocional, siendo necesario ir más allá del ideal funcional de las competencias socio efectivas con la necesidad de integrarlas dentro de los contextos en los cuales estas son aprendidas y desplegadas.

En relación al contexto familiar, una propuesta podría ser incluir a los padres en las intervenciones. Durante el desarrollo de las intervenciones se observaron diferentes situaciones y dinámicas entre los padres y sus hijos. En algunos casos, los estudiantes trabajaron en compañía de su madre, integrándose a las actividades en una dinámica de aprendizaje en conjunto, pero en otras ocasiones, se observó una exigencia de los padres sobre la participación de sus hijos en las intervenciones y también en las evaluaciones, dificultando su desempeño.

Durante el desarrollo de las intervenciones, algunos padres solicitaron ayuda para el manejo de ciertas situaciones con sus hijos, entre ellas; la baja tolerancia a la frustración, la aparición de conductas disruptivas y cambios en el estado de ánimo. Por lo tanto, existía un sentimiento de preocupación de los padres por ayudar a sus hijos, pero no se tenían las herramientas o la claridad para poder guiarlos. De esta manera, trabajar las competencias socio-afectivas de los

padres e hijos podría ser una buena oportunidad de contextualizar el desarrollo socioemocional, siendo quizás mucho más beneficioso para los estudiantes.

En cuanto a la integración de la comunidad educativa, una posible línea de investigación podría ser la incorporación de los docentes en la implementación de las intervenciones. Ibáñez (2002), propone que para dar importancia a las emociones en la cultura escolar, la formación de los docentes es prioritario. Por otro lado, Orrego et al. (2015) aportan evidencia de la relevancia de cómo la capacitación de competencias socioemocionales en los directivos y docentes puede aportar al aprendizaje socioemocional de los estudiantes.

En base a lo anterior, se hace evidente que la figura del profesor es central en la educación de los estudiantes. Sin embargo, su rol como promotor de la dimensión socioemocional como también los alcances y límites de este rol no es claro (Toro & Berger, 2012). En este sentido, la capacitación de competencias socioemocionales en los docentes puede ayudar a que el aprendizaje socioemocional de los estudiantes no solo se focalice a la implementación de ciertas intervenciones sino más bien trascienda a todas las asignaturas y actividades académicas en las cuales se desenvuelven los docentes y los estudiantes.

7 Conclusión

Los resultados no son concluyentes para poder afirmar que las intervenciones de emociones positivas a través de la expresión creativa producen cambios en el estado socioemocional, cognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, son un primer aporte sobre los posibles beneficios y limitaciones de la aplicación de intervenciones de carácter socioemocional en entornos virtuales.

Los estudiantes que participaron de las investigaciones disminuyeron significativamente su autoestima negativa y mantuvieron su estado de ánimo en comparación al grupo control. Además, mostraron un mejor rendimiento de la atención focalizada, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, sin embargo, para el dominio ejecutivo no fue posible evaluar su condición inicial, lo cual hizo difícil establecer su relación con las intervenciones.

El contexto de pandemia (COVID 19) fue una de las principales limitaciones durante la investigación, dificultando tanto la aplicación de las evaluaciones y el desarrollo de las intervenciones, lo cual pudo influir en los resultados obtenidos. No obstante, fue una oportunidad para evaluar la viabilidad y efectividad de realizar intervenciones de carácter socioemocional en entornos virtuales y además entregar a los estudiantes un espacio de contención y sociabilización.

Entre los aportes de la presente investigación se destacan; la información que entrega sobre la factibilidad y las limitaciones de realizar intervenciones en entornos virtuales, la importancia del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes y como el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades cognitivas deben ser comprendidas y articuladas tanto en el contexto escolar como dentro del contexto familiar.

Como futuras proyecciones se considera incluir a los docentes y a las familias de los estudiantes con el objetivo de poder relacionar las competencias socio-afectivas y cognitivas de los padres y docentes con el desarrollo socioemocional, cognitivo y académico de los estudiantes.

8 Bibliografía

- Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work–family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 414-20. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.411>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe Técnico SIMCE 2017. Santiago: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of Art Therapy on Anger and Self-esteem in Aggressive Children. *Social and Behavioral Sciences*, 113; 111 – 117. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.016>
- Almonte, C., & Montt, M. E. (2019). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Santiago: Mediterráneo.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4(3), 119-136. <https://doi.org/10.1080/13638490110091347>
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385-406. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2001_5
- Anderson, U., & Lyxell, B. (2007). Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(3), 197-228. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.10.001>
- Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., & Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 169-189. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Baddeley, A., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower, *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews. Neuroscience*, 4(10), 829-839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Baddeley, A. (2013). Working Memory and Emotion: Ruminations on a Theory of Depression. *Review of General Psychology*, 17(1), 20–27. <https://doi.org/10.1037/a0030029>
- Baker, F., & Jones, C. (2006). The effect of music therapy services on classroom behaviors of newly arrived refugee students in Australia—a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 249–260. <https://doi.org/10.1080/13632750601022170>
- Baldwin, J.M. (1895). *Mental development of the child and the race: Methods and processes*. New York: Macmillan.
- Bangirana, P., Giordani, B., John, C. C., Page, C., Opoka, R. O., & Boivin, M. J. (2009). Immediate neuropsychological and behavioral benefits of computerized cognitive rehabilitation. *Ugandan pediatric cerebral malaria survivors. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30(4), 310-318. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181b0f01b10>

- Beaty, R. E., Benedek, M., Barry, K., Scott, S., & Paul, J. (2015). Default and Executive Network Coupling Supports Creative Idea Production. *Scientific Reports*, 5(), 10964–. doi:10.1038/srep10964
- Beebe, A., Gelfand, E., & Bender, B. (2010). A Randomized Trial To Test The Effectiveness Of Art Therapy For Children With Asthma. *The Journal of allergy and clinical immunology*, 126(2), 263-6266. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2010.03.019>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychological*, 13(2), 627-638.
- Berk, L. (1996). *Infants, children and adolescents (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Best, J.R., & Miller, P.H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6),1641-60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Blair, C., & Razza, R. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647 663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911. <http://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). Wrightsman (Eds.).
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D.J.(2018). *Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum*. In M. Fleer, & B.Oers, *International Handbook of Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56
- Boehme, S., Miltner, W. H. R., & Straube, T. (2015). Neural correlates of self-focused attention in social anxiety. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(6), 856–862. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu128>
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599–613.
- Cambiaso, C., & Vilaseca, M. (1992). Adaptación y Estandarización del Inventario de ansiedad estado-rasgo para niños de 9 a 12 años (STAIC) de la Provincia de Santiago. [Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile].
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally. (Reprinted as *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally, 1966).
- Campbell, A. (1980). *The Sense of Well-being in America*. New York: McGraw-Hill.

- Capilla, A., Romero, D., Maestú, F., Campo, P., González-Marqués, J., Ortiz, T., Fernández, A., & Fernández, S. (2004). Emergencias y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(6): 377-386. <https://medes.com/publication/15756>
- Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychol*, 28(2), 595- 616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Castelli, D., Hillman, V., Buck, S., Erwin, H., & Sport, J. (2007). Physical fitness and academic achievement in 3rd and 5th grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239. <https://doi.org/10.1123/sep.29.2.239>
- Chin, R. J., Chin, M. M., Palombo, P., Palombo, C., Bannasch, G., & Cross, P. M. (1980). Project Reachout: Building social skills through art and video. *The Arts in Psychotherapy*, 4(7), 281- 284. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(80\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0197-4556(80)90007-6)
- Christensen, R. (2002). Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students. *Journal of Research on Technology in Education*, 4(34), 411-433. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782359>
- Cobb, J.A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. *J Educational Psychology*, 63(1), 74–89. <https://doi.org/10.1037/h0032247>.
- Coe, D., Pivarnik, C., Womack, M., Reeves, R., & Malina, M. (2011). Exercise Improves Executive Function and Achievement and Alters Brain Activation in Overweight Children: A Randomized Controlled Trial. *Health Psychology*, 30(1), 91–98. <https://doi.org/10.1037/a0021766>
- CogniFit. (2021). *Evaluación Cognitiva para Colegios (S-CAB)*. <https://www.cognifit.com/cognifit/assessment/index/a/scab-assessment>
- Collins, A., & Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision making. *PLoS Biolical*, 10(3), e1001293. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Cooley, C.H. (1903). Human nature and the social order. *American Journal of Sociology*, 8(4), 559-563. <https://www.jstor.org/stable/2762056>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Consulting Psychologists Press.
- Córdoba, A., Descals, A., & Dolores, M. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámides.
- Cornejo, P., & Cabezas, A. (2016). Educar desde las emociones: panorama docente en la educación chilena. *Revista científica de Ciencias de la Salud*, 9(2), 79 – 86. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.657>
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya Rubio, Y., Reyes Atabales, L., & Vilca Salinas, J. (2016). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Salud & Sociedad*, 1(2), 101-112. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00004>
- Cubillos, M., & Neira, R. (1991). Estandarización de la escala de desarrollo psicosocial de R. Zazzo y M.C. Hurting en una muestra de niños escolares de 10 a 12 años de edad del Área Metropolitana. [Tesis para optar al grado de Licenciado en 165 Psicología, Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile]
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

- De la Barra, F. (2011). Epidemiología de trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes en Chile: Estudios de prevalencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 47(4), 303-314. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717>
- De Luca, C.R., Wood, S.J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T.M., Mahoney, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the CANTAB. I: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(2), 242–254. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.2.242.13639>
- Delgado-Floody, P., Carter-Thuillier, B., Guzmán-Guzmán, I. P., Latorre-Román, P., & Caamaño-Navarrete, F. (2020). Low indicators of personal and social development in Chilean schools are associated with unimproved academic performance: A national study. *International Journal of Educational Research*, 104, 101-651. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101651>
- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Neidenthal, & S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention*. San Diego, CA: Academic Press.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://www.science.org/lookup/doi/10.1126/science.1204529>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/dorr_a/sources/dorr_a.pdf
- Duque, H. (2007). *Los ciclos vitales del ser humano*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Eisenberg, N. (2006). Social, emotional, and personality development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed). New York: Wiley.
- Espy, K.A. (1997). The shape school: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 13(4), 495-499. <https://doi.org/10.1080/87565649709540690>
- Eytel Lagos, M. (2000-11). Psicología del desarrollo del niño y adolescente. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136152>
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson educación de México.
- Fisher, M., Holland, C., Subramaniam, K., & Vinogradov, S. (2010). Neuroplasticity-based cognitive training in schizophrenia: an interim report on the effects 6 months later. *Schizophrenia Bulletin*, 36(4), 869-79. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbn170>
- Flook, L., Smalley, S., & Kitil, M. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70 – 95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Flores-Lázaro, J.C., Castillo-Preciado, R.E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Flores, J.C. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(5), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Freilich, R., & Schechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Fuster, J.M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocology*, 31(3-5), 373-285. <https://doi.org/10.1023/A:1024190429920>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bull*, 134, 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., & Guy, S. C. (2001). Assessment of executive function in children with neurological impairments. In R. Simeonsson, & S. Rosenthal (Eds.), *Psychological and Developmental Assessment* (pp. 317-356). Nueva York, NY, EE. UU: The Guilford Press.
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C., & Kenwoethy, L. (2017). BRIEF 2. Evaluación conductual de la funciones ejecutiva. Manual, (Seisdedos, N., adaptador). Madrid: TEA Ediciones.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., & García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>
- Gorostegui, M., & Dörr, A. (2011). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). *Psykhé*, 14(1), 151 – 163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012>
- Gorostegui, M.E. (1992). Adaptación y construcción de normas para Chile de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris. En S. C. Rogers. (1976). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Buenos Aires: El Sistema no Directo. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Green, B. L., Wehling, C., & Talsky, G. J. (1987). Group art therapy as an adjunct to treatment for chronic outpatients. *Hospital and Community Psychiatry*, 38(9), 988-991. <https://doi.org/10.1176/ps.38.9.988>
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17 <https://doi.org/10.1002/cd.225>
- Gusnard, D.A., & Raichle, M.E. (2001) Searching for a Baseline: Functional Imaging and the Resting Human Brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 685-694. <https://doi.org/10.1038/35094500>

- Hackman, D.A., & Farah, M.J. (2008). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflection on Social Emotional Learning: a critical perspective on trends in the united states. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A.D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9(2) 323-341 <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9052-7>
- Huizinga, M., Dolan, C. V., & Van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variables analysis. *Neuropsychologic*, 44(11), 2017-2036. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.01.010>
- Hurst, M., & Cordes, S. (2017). Working memory strategies during rational number magnitude processing. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 694-708. <https://doi.org/10.1037/edu0000169>
- Immordino, M.H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2021). *Prioridades 2021 con IVE SINAE básica y media comunal*. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Kalmanowitz, D. H., & Rainbow, T.H. (2016). Out of our mind. Art therapy and mindfulness with refugees, political violence and trauma. *The Arts in Psychotherapy*, 49, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.05.012>
- Kerns, K. A., Eso, K., & Thomson, J. (1999). Investigation of a direct intervention for improving attention in young children with ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 16(2), 273-295. https://doi.org/10.1207/S15326942DN1602_9
- Kesler, S.R., Kent, J.S., & O'Hara, R. (2011). Prefrontal cortex and executive function impairments in primary breast cancer. *Arch Neurol*, 68(11), 1447-1453. <https://doi.org/10.1001/archneurol.2011.245>
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD: A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177-186. <https://doi.org/10.1097/00004583-200502000-00010>
- Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283-302. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002>

- Lambert, N.M., & Nicoll, R.C. (1977). Conceptual model for nonintellectual behavior and its relationship to achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69(5), 481–490. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.5.481>
- Lang, M. & Tisher, M. (2014). CDS. *Cuestionario de Depresión para Niños. Manual, 8.ª edición* (Seisdedos, N., adaptador). Madrid: TEA Ediciones. (Obra original publicada en 1978).
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R. M., Halpern, M., & Montt, E. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID 19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12 – 21.
- Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon y Schuster.
- Lee, C. S., & Therriault, D. J. (2013). The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and working memory in three creative thinking processes. *Intelligence*, 41(5), 306-320. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.008>
- Lehto, J.E., Juujarvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: *Evidence from children*, 21(1), 59 -80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- León-Carrion, J., Garcia-Orza, J., & Perez-Santamaria, F.J. (2004). Development of the inhibitory component of the executive functions in children and adolescents. *International Journal of Neuroscience*, 114(10), 1291-311. <https://doi.org/10.1080/00207450490476066>
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Lozano, G.S. & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Re- vista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Luciana, M., & Nelson, C. A. (2002). Assesment of neuropsychological function trough use of the Cambridge neuropsychological testing automated battery: performance in 4 to 12 year old children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 595-624. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2203_3
- Luna, B. (2009). Developmental changes in cognitive control through adolescence. *Advances in child development and behavior*, 37, 233–278. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(09\)03706-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(09)03706-9)
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child development*, 75(5), 1357–1372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00745.x>
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P., Xenitidis, K., & David, A. S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and “jumping to conclusions”: bias or deficit?. *Journal of Neuropsychology*, 6(1), 65-78. <https://doi.org/10.1111/j.1748-6653.2011.02005.x>
- Lusebrink, V. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying process of art expression in therapy. *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 21(3), 125–135. <https://doi.org/10.1080/07421656.2004.10129496>
- Manjunath, N. K., & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian Journal of Physiology Pharmacology*, 45(3), 351–354. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11881575/>

- Mann, M.M., Hosman, M.H., Schaalma, H.P., & de Vries, N.K. (2004). Self-Esteem in a Broad-Spectrum Approach for Mental Health Promotion. *Health Education Research*, 19(4):357-372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Martindale, C. (1991). *Cognitive psychology: A neural-network approach*. Pacific Grove, CA:Brooks/Cole.
- Masí, G., Favilla, L., Millepiedi, S., & Mucci, M. (2000). Somatic symptoms in children and adolescents referred for emotional and behavioral disorders. *Psychiatry*, 63(2),140-9. <https://doi.org/10.1080/00332747.2000.11024905>
- Masten, A.S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Milicic, N., & Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyche*, 2(1). Recuperado a partir de <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20087>
- Mirowsky, J., & Ross, C. (2003). *Education, Social Status, and Health*. New York: Aldine de Gruyter.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Morelato, G., & Carrada, M., & Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Revista Peruana de Psicología*, 19(1), 81-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68627456007>
- Munakata, Y., Casey, B. J., & Diamond, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.005>
- Omizo, M. M., & Omizo, S. A. (1989). Art activities to improve self-esteem among native Hawaiian children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 167-176. <https://eric.ed.gov/?id=EJ398687>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., & Molina-López, V.M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 45–53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Papalia, E. (1992). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia (5ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Papay, J. P., & Spielberger, C. D. (1986). Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and first- and second-grade children. *Journal of abnormal child psychology*, 14(2), 279–286. <https://doi.org/10.1007/BF00915446>
- Paravy-Moquet, A. (1998): *Pedagogía y desarrollo personal una organización de formación: PRH (Personalidad y relaciones humanas)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Lumière-Lyon 2. <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1998/paravy>

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character Strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- Pelenchano, V. (2001). *Psicología sistemática de la personalidad*. Edit. Ariel.
- Pfeifer, J.H., Lieberman, M.D., & Dapretto, M. (2007). I know you are but what am I: neural bases of self-and social knowledge retrieval in children and adults. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(8), 1323–1337. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.8.1323>
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología* (8v^a ed.). Argentina: Ariel.
- Piers, E. (1976). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)*. L.A. Cal: Western Psychological Services.
- Piers, E. V. (1984). *Revised Manual for the Piers-Harris Children' Self-Concept Scale (2nd ed.)*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. [Tesis de Maestría Pontificia Universidad Católica de Chile].
- PRH International. (1997). *La personne et sa croissance. Fondements Anthropologiques et psychologiques de la formation PRH*. París, Francia.
- Prins, P.J., Dovis, S., Ponsioen, A., ten Brink, E., & Van der Oord, S. (2011). Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD?. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(3), 155 -122. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0206>
- Rask, C. U. (2012). Functional somatic symptoms in 5-7 year old children: assessment, prevalence and cooccurrence. *Danish Medical Journal*, 59(11), B4537.
- Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' pre-academic skills: Self-regulation and teacher student relationships as two mediating mechanisms. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Reinherz, H.Z, Gioconia, R.M., Pariz, B.S., Amy, B., Frost, A.K., & Lefkowitz, E. S. (1993). Psychosocial Risks for Major Depression in Late Adolescence: A Longitudinal Community Study. *Journal of the American of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 1155–1163. <https://doi.org/10.1097/00004583-199311000-00007>
- Rhyne, J. (1973). The gestalt approach to experience, art, and art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 12(4), 237–248.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano, estudio del ciclo vital (2ª ed.)*. México: Prentice Hall.
- Roghanchi, M., Mohamad, AR., Mey, SC & Momeni, KM. (2013). The effect of integrating rational emotive behavior therapy and art therapy on self-esteem and resilience. *The Arts in Psychotherapy*, 40(2), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.12.006>
- Rojas-Barahona, C. A. (2017). *Funciones ejecutivas y educación: Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Romero, M., Nieto, A., Cabezas, M.F., & Martínez, C.P. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-261.

- Rosenfield, S., Lennon, M.C., & White, H.R. (2005). The self and mental health: self-salience and the emergence of internalizing and externalizing problems. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(4), 323-40. <https://doi.org/10.1177/002214650504600402>
- Rosselli, M., Jurado, M. B., & Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M., & Saboundjian, R. (2012). Innovations in practice: A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 187-190. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- Santrock, J. W. (2006). *Life-span developmental Psychology*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Scrine, E., & McFerran, K. (2018). The role of a music therapist exploring gender and power with young people: Articulating an emerging anti-oppressive practice. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.12.008>
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In: Flow and the Foundations of Positive Psychology. *Springer, Dordrecht*, 55(1), 5-14. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18
- Serrani, D. (2009). Evaluación Neuropsicológica de drogodependientes duales a alcohol y cocaína en periodo avanzado de abstinencia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 93-113. Recuperado de: <http://neurociencias.udea.edu.co/revista/>
- Short, M. M., Mazmanian, D., Oinonen, K., & Mushquash, C. J. (2016). Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.007>
- Smetana, J. G. (1985). Children's impressions of moral and conventional transgressors. *Developmental Psychology*, 21(4), 715-724. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.715>
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *The state-trait anxiety inventory for children (preliminary manual)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1990) *Manual for the state-trait anxiety inventory stai (form Y)*. Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto.
- Springer, J. F., Phillips, J. L., Phillips, L., Cannady, L. P., & Kerst Harris, E. (1992). CODA: A creative therapy program for children in families affected by abuse of alcohol or other drugs. *Journal of Community Psychology*, 55-74.
- St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly journal of experimental psychology*, 59(4), 745-759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>
- Stuckey, H. L., & Tisdell, E. J. (2009). The Role of Creative Expression in Diabetes: An Exploration Into the Meaning-Making Process. *Qualitative Health Research*, 20(1), 42-56. <https://doi.org/10.1177/1049732309355286>
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2000). Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135220>

- Sullivan, A. L., & Simonson, G. R. (2016). A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503–530. <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- Teri, L. (1982). The use of the Beck Depression Inventory with adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 10, 277-284. <https://doi.org/10.1007/BF00915946>
- Thomson, S., De Bortoli, L., & Buckley, S. (2013). "PISA 2012 : how Australia measures up: the PISA 2012 assessment of students' mathematical, scientific and reading literacy" Australian Council for Educational Research, Canberwell, Australia.
- Tibbetts, T. J., & Stone, B. (1990). Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 17(2), 139-146. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(90\)90024-K](https://doi.org/10.1016/0197-4556(90)90024-K)
- Toro, L., & Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Recuperado de la revista electrónica "Diálogos Educativos": <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4155127.pdf>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B., & Feldman Barret, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1467 -6494. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Van Leijenhorst, L., Westenberg, P. M., & Crone, E. A. (2008). A develop- mental study of risky decisions on the cake gambling task: age and gen- der analyses of probability estimation and reward evaluation. *Developmental Neuropsychology*, 33(2), 179-96. <https://doi.org/10.1080/87565640701884287>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Infants Young Child. In L.S. Vygotsky, Mind in Society: *The Development of Higher Psychological Processes* (Vol 17, pp 96). Cambridge, MA 1978: Univ Press.
- Wei-Lun, L., Ping-Hsun, T., Hung-Yu, L., & Hsueh-Chih, Chen. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition and Emotion*, 28(5), 834-844. DOI: [10.1080/02699931.2013.854195](https://doi.org/10.1080/02699931.2013.854195)
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 877–954). John Wiley & Sons Inc.
- White, K., & Allen, R. (1971). Art counseling in an educational setting: Self-concept change among pre-adolescent boys. *Journal of School Psychology*, 9, 218-224.
- Wilhelm, S., Keuthen, N.J., Deckersbach, T., Engelhard, I.M., Forker, A.E., Baer, L., & Jenike, M.A. (1999). Self-injurious skin picking: Clinical characteristics and comorbidity. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60(7), 454-459. <https://doi.org/10.4088/jcp.v60n0707>.
- Wright, B. C., & Wanley, A. (2003). Adults' versus children's performance on the Stroop task: interference and facilitation. *British Journal of Psychology*, 94(4), 475-485. <https://doi.org/10.1348/000712603322503042>
- Zelazo, P.D., Carter, A., Reznick, J.S., & Frye, D. (1997). Early Development of Executive Function: A Problem Solving Framework. *Review of General Psychology*, 1(2), 98-226. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198>
- Zelazo, P.D., & Frye, D. (1998). Cognitive Complexity and Control: II. The Development of Executive Function in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), 1212-126. https://doi.org/10.1111/1467_8721.ep10774761

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444325485.ch22>

ANEXO 1
CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Documento en versión 1 corregida 15.01.2018)

EFFECTOS DE LAS EMOCIONES POSITIVAS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CREATIVA EN LAS HABILIDADES EJECUTIVAS, PSICO-EMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE 4° AÑO BÁSICO.

PATROCINANTE: Universidad de Chile.

Nombre del Investigador principal: Nicole Abarca Riveros

R.U.T. 16.978453-1

Institución: Universidad de Chile

Teléfonos:

- **Nicole Abarca Riveros (976912177)**: tesista y responsable de las intervenciones.
- **Dr. José Luis Valdés (979797253)**: tutor de tesis, encargado del Laboratorio de Memoria Aprendizaje y Neuromodulación y supervisor de las evaluaciones cognitivas.
- **Dr. Rodrigo Nieto (997897563)**: tutor de tesis, psiquiatra y supervisor de las evaluaciones socio-emocionales.

Invitación a participar: Su hijo(a) ha sido invitado a participar en la investigación; *“Efectos de las emociones positivas a través de la expresión creativa en las habilidades ejecutivas, psico-emocionales y el rendimiento escolar en estudiantes de 4° año básico”*. El siguiente estudio consiste en realizar una serie de intervenciones a modo de actividades que trabajen a través de la expresión creativa, las emociones positivas y la autoestima de los estudiantes.

Objetivos: Evaluar si las intervenciones ayudan al desempeño emocional (autoestima y estado de ánimo), cognitivo (habilidades mentales) y académico de los estudiantes (puntuaciones en sus evaluaciones).

Procedimientos:

- Al comenzar el estudio, se seleccionarán 40 estudiantes interesados, luego estos serán divididos en dos grupos al azar. Un grupo recibirá las intervenciones mientras que el otro grupo será el grupo control. El grupo control es aquel que no participa de las intervenciones pero que es de vital importancia para poder comparar los resultados obtenidos en la investigación.
- Luego se pedirá a los estudiantes de ambos grupos que respondan diferentes test vía online (4 cognitivos y 3 psico-emocionales) y un cuestionario para conocer el estado emocional y el desempeño de algunas de sus habilidades cognitivas. Estos serán aplicados al inicio de la investigación y al finalizar las intervenciones.

- Además a ambos grupos se le solicitará información personal y de la familia (2 cuestionarios uno para el estudiante y otro para el apoderado) como también el acceso a sus notas durante el segundo semestre académico.
- El grupo que recibirá las intervenciones participará de 10 sesiones online, una vez a la semana con una duración de 60 min. Las intervenciones serán realizadas en la jornada de clases, durante la mañana, en un horario que no esté planificada ninguna actividad académica. En las sesiones los estudiantes trabajarán en grupo sus emociones positivas a través de la expresión creativa (música, baile, dibujos, pinturas, etc.).

Riesgos: Las intervenciones no suponen algún riesgo para su hijo, pero cualquier efecto que Ud. considera que puede derivarse de la realización de estas actividades, deberá comunicarlo a **Nicole Abarca Riveros en el teléfono: 976912177**

Costos: Los costos que suponen los test utilizados durante la investigación y los profesionales a cargo de las diferentes actividades y los materiales utilizados durante las sesiones (lápices, pinturas, hojas, etc.), serán de responsabilidad de quienes dirigen esta investigación sin costo alguno para Ud.

Beneficios: Además del beneficio que este estudio significa para el progreso del conocimiento científico en las temáticas educativas, la participación de su hijo(a) en este estudio le traerá los siguientes beneficios según las actividades realizadas:

- Conocer sobre su estado cognitivo y emocional a través de la aplicación de test confiables y ampliamente utilizados.

Compensación: Ud. no recibirá ninguna compensación económica por la participación de su hijo(a) en el estudio.

Confidencialidad: Toda información derivada de la participación del estudiante en esta investigación al igual que la información personal del estudiante como de la familia serán conservada en forma de estricta confidencialidad, por lo que no será de conocimiento para el establecimiento educativo. Para cumplir con este propósito a cada estudiante se le asignará un código identificador y sólo los investigadores directamente asociados tendrán acceso al nombre y al código asignado. Además cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima.

Usos potenciales de los resultados de la investigación, incluyendo los comerciales: Esta investigación es de carácter científico y no está asociada a ningún uso comercial.

Información adicional: Ud. será informado si durante el desarrollo de este estudio surgen nuevos conocimientos o complicaciones que puedan afectar la voluntad de su hijo(a) para continuar participando en la investigación.

Voluntariedad: Si Ud. decide que su hijo(a) no participe en esta investigación, no realizará ninguna de las actividades mencionadas, sin ninguna repercusión en su proceso educativo. La participación de su hijo(a) en esta investigación es totalmente voluntaria y se puede retirar en cualquier momento, dando aviso al investigador o a sus profesores. De igual manera, el investigador podrá determinar el retiro de su hijo(a) del estudio si considera que su comportamiento pudiese afectar al de otros estudiantes o a la realización de las actividades. Es

importante además mencionar que durante la investigación participarán en algunas instancias algunos profesionales del establecimiento educativo; profesores jefes, docentes de otras disciplinas y parte del equipo multidisciplinario. Sin embargo esto no debe ser motivo para sentirse comprometido a que su hijo(a) participe en el estudio.

Complicaciones: En el improbable caso de que su hijo(a) presente complicaciones directamente dependientes de la aplicación de cualquiera de las intervenciones, Ud. será informado inmediatamente y su hijo(a) será retirado de la investigación. Además su hijo (a) recibirá un acompañamiento psicológico apropiado sin costo para usted o su sistema previsional. En caso de presentar dificultades se realizará una primera derivación a la psicóloga del establecimiento la cual será la encargada de hacer un primer diagnóstico y derivar a otros especialistas si es necesarios. Para lo anterior se cuenta con el apoyo del profesional Rodrigo Nieto Rojas, Psiquiatra del Hospital Clínico de la Universidad de Chile.

Derechos del participante: Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado. Si usted requiere cualquier otra información sobre su participación en este estudio o bien conocer los resultados puede comunicarse con el investigador responsable.

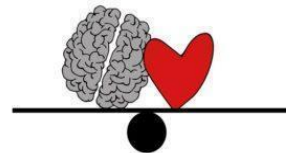
Otros Derechos del participante

En caso de duda sobre sus derechos debe comunicarse con el Presidente del “Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos”, Dr. Manuel Oyarzún G., Teléfono: 2-978.9536, Email: comiteceish@med.uchile.cl, cuya oficina se encuentra ubicada a un costado de la Biblioteca Central de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile en Av. Independencia 1027, Comuna de Independencia.

Conclusión:

Después de haber recibido y comprendido la información de este documento y de haber podido aclarar todas mis dudas, otorgo mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en el proyecto “**Efecto del entrenamiento de las emociones positivas en habilidades ejecutivas, psico-emocionales y el rendimiento escolar en estudiantes de 4° año básico**”.

_____ Nombre del Apoderado	_____ Firma	_____ Fecha
_____ Nombre del Director de Institución o Delegado Art. 11 Ley 20120 Rut.	_____ Firma	_____ Fecha
_____ Nombre del investigador	_____ Firma	_____ Fecha



ASENTIMIENTO INFORMADO

"Efectos de las emociones positivas a través de la expresión creativa en las habilidades ejecutivas, psico-emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de 4° año básico".

Hola, mi nombre es **Nicole Abarca Riveros**, soy estudiante de la **Universidad de Chile** y junto a mis profesores, te queremos invitar a participar en la siguiente investigación:

En ella realizaremos algunas clases online para trabajar las emociones positivas, la y la autoestima de los estudiantes y conocer si estas actividades ayudan a mejorar sus habilidades mentales, su estado de ánimo y también sus notas.



1. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

- Para comenzar nuestra investigación le pediremos a todos los estudiantes participantes que respondan varias preguntas al comienzo de la investigación y después cuando terminen todas las actividades. Esto es para conocer sobre tus habilidades mentales, tu estado de ánimo e información personal sobre las actividades en las que participas. También te pediremos acceso a sus notas.
- Luego separaremos al azar a todos los participantes en dos grupos, uno de ellos participará en las clases online y el otro será el **grupo control**. Un grupo control es aquel que no participará de las clases online y solo responderá los cuestionarios, este grupo es muy importante en nuestra investigación, ya que nos permite comparar nuestros resultados.
- Si eres seleccionado para ser parte del grupo control, no te desanimes, cuando termine la investigación volveremos a repetir las actividades y podrás participar si así lo deseas.

2. PARTICIPACIÓN: si decides participar, tendrás entonces que:

- Responder varios cuestionarios y darnos acceso a tus notas.
- Si eres seleccionado para participar de las clases podrás asistir a 10 clases online, una vez a la semana. Cada clase durará 60 min al igual que tus clases del colegio y serán los días viernes en la mañana.
- Trabajar durante las clases online junto con tus compañeros tus emociones positivas, las que te hacen sentir feliz y muy contento. Además participarás de

diferentes actividades con música, bailes, experimentos, ejercicios, hacer dibujos, pintar y muchas más.



3. **CONFIDENCIALIDAD:**

- No te preocupes por lo que respondas en los cuestionarios o lo que digas en las clases. **NO** le diremos a nadie tus respuestas o resultados. Nadie del colegio se enterara y **NO** utilizaremos tu nombre ni tus datos.

4. **IMPORTANTE:**

- Nos comunicaremos con tus padres, para saber si ellos te dan autorización. Podrás participar solo si tú y tus padres están de acuerdo.
- Si no quieres participar **NO** pasará nada y nadie se enojará o te retará. Tampoco afectará en tus notas.
- En algunas actividades participarán personas del colegio, como tus profesores o la psicóloga. Aunque los conozcas no tienes que sentirte obligado a participar.
- Si mientras se realiza la investigación tienes alguna duda puedes preguntarme todo lo que quieras y si más adelante no quieres seguir participando en la investigación, puedes parar cuando quieras, avisarme a mí o a tu profesor(a) y nadie se enojará contigo.



Yo: _____, del curso ____

Encierra en un círculo lo que decidas.

SI quiero participar



NO quiero participar



Firma Investigador Responsable _____

Nombre y Rut _____

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS (BRIEF -2)

Instrucciones: A partir de la siguiente pregunta responda con las alternativas que aparecen en el tabla.

Durante los últimos seis meses, ¿Con qué frecuencia los siguientes comportamientos del alumno o alumna han sido un problema?

N	AV	F
SÍ NUNCA ha sido un problema	SÍ A VECES ha sido un problema	SÍ FRECUENTEMENTE ha sido un problema

1	Es inquieto(a)	N	AV	F
2	Se resiste o le cuesta aceptar maneras alternativas de resolver un problema con los deberes (escolares o de la casa), con amigos, compañeros...	N	AV	F
3	Cuando se le pide que haga tres cosas, sólo se acuerda de la primera o de la última.	N	AV	F
4	Le cuesta darse cuenta de cómo su conducta afecta o molesta a los demás.	N	AV	F
5	Su trabajo es descuidado.	N	AV	F
6	Tiene explosiones de ira.	N	AV	F
7	Haces sus tareas o deberes sin planificarse previamente.	N	AV	F
8	No encuentra sus cosas en su habitación o en su mesa.	N	AV	F
9	Le cuesta realizar actividades por si mismo(a).	N	AV	F
10	Actúa sin haber pensado antes (es impulsivo o impulsiva)	N	AV	F
11	Le cuesta acostumbrarse a situaciones nuevas (clases, grupos, amigos...).	N	AV	F
12	Su capacidad para prestar atención tiene una duración breve. (dura muy poco tiempo atento o concentrado)	N	AV	F
13	Le cuesta ser consciente de qué cosas se le dan bien o cuáles mal (cosas que realiza con facilidad y aquellas que le cuesta mucho)	N	AV	F
14	Explota y se enfada o enoja por pequeñas cosas.	N	AV	F
15	Se pierde en detalles y no presta atención a lo global.	N	AV	F
16	Se descontrola mucho más que sus compañeros.	N	AV	F
17	Se queda "enganchado(a)" a un tema o a una actividad.	N	AV	F
18	Se le olvida su nombre	N	AV	F
19	Tiene problemas con tareas que requieren más de un paso	N	AV	F
20	Le cuesta darse cuenta de que ciertas acciones molestan a los demás.	N	AV	F
21	Sus trabajos escritos o tareas están muy poco organizados.	N	AV	F
22	Pequeños detalles le hacen reaccionar de forma desmesurada.	N	AV	F
23	Tiene buenas ideas pero no las lleva a cabo adecuadamente (no las lleva a buen término).	N	AV	F
24	Habla cuando no le corresponde.	N	AV	F
25	Le cuesta terminar las tareas (deberes, recados..).	N	AV	F
26	Le cuesta darse cuenta de cuando su conducta provoca reacciones negativas en los demás.	N	AV	F

27	Reacciona más intensamente que sus compañeros ante las situaciones.	N	AV	F
28	Le cuesta recordar las cosas, incluso durante unos pocos minutos.	N	AV	F
29	Comete errores por descuidos.	N	AV	F
30	Se levanta de su silla cuando no debe.	N	AV	F
31	Las situaciones nuevas le incomodan y molestan.	N	AV	F
32	Le cuesta concentrarse para hacer sus tareas, deberes..	N	AV	F
33	Tiene mala caligrafía.	N	AV	F
34	Tiene cambios de humor frecuentes.	N	AV	F
35	Tiene buenas ideas, pero no es capaz de ponerlas por escrito.	N	AV	F
36	Le cuesta contar hasta cuatro	N	AV	F
37	Deja todo hecho un desastre que los demás tienen que arreglar.	N	AV	F
38	Hay que decirle que empiece una tarea, incluso aunque tenga buena disposición a realizarla.	N	AV	F
39	Actúa de modo "alocado" o fuera de control.	N	AV	F
40	Le da muchas vueltas a un mismo tema.	N	AV	F
41	Se olvida de lo que estaba haciendo.	N	AV	F
42	Se olvida de repasar su trabajo para ver si cometió errores.	N	AV	F
43	Sus rabietas, enfados y llantos son intensos, pero ceden repentinamente.	N	AV	F
44	Se pierde o se agobia con tareas extensas.	N	AV	F
45	Pierde la colación, los deberes, papeles con recados, etc.	N	AV	F
46	Necesita la ayuda de un adulto para no distraerse de su tarea.	N	AV	F
47	Se olvida de entregar los deberes (tareas, trabajos, etc.), incluso aunque los haya hecho.	N	AV	F
48	Le cuesta poner freno a su comportamiento.	N	AV	F
49	Se resiste a cambiar las rutinas, las comidas, los lugares habituales...	N	AV	F
50	Le cuesta ponerse a hacer sus tareas o a estudiar.	N	AV	F
51	Las situaciones hacen variar su humor fácilmente.	N	AV	F
52	Infraestima el tiempo que necesita para terminar una tarea. (piensa que demorará menos tiempo en realizar una tarea)	N	AV	F
53	Se le olvida traer a casa los deberes, la libreta, los materiales que necesitaba.	N	AV	F
54	No puede encontrar la puerta de la casa	N	AV	F
55	Le cuesta tomar la iniciativa.	N	AV	F
56	Se molesta con mucha facilidad.	N	AV	F
57	Hace sus tareas o deberes a última hora.	N	AV	F
58	Tiene problemas para cambiar de una actividad a otra.	N	AV	F
59	Le cuesta ir haciendo las acciones necesarias para alcanzar una meta (por ejemplo, ahorrar para comprar algo, estudiar cada día para sacar una buena nota..)	N	AV	F
60	Le altera un cambio de profesor o de clase.	N	AV	F
61	Le cuesta organizar actividades con sus amigos.	N	AV	F
62	Se bloquea con facilidad y se le hace difícil comprender y hacer las cosas como actividades o sus deberes.	N	AV	F
63	Va dejando un rastro de cosas por donde va.	N	AV	F

ANEXO 4

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS HARRIS)

Nombres y Apellidos: _____

Fecha: _____

Curso: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Instrucciones: "Ahora vas a leer unas frases. Si la frase describe más o menos como te sientes la mayoría de las veces, contestas: "Sí". Si no eres como la frase dice, contestas: "NO". Recuerda quiero que contestes de acuerdo a la manera cómo te sientes; aunque te sea un poco difícil decidir, tienes que elegir entre las respuestas: "Sí" y "NO". No se puede agregar otra respuesta. No hay respuestas correctas o incorrectas.

AFIRMACIONES			
1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME GUSTA COMO ME VEO	SI	NO
8	ME PONGO NERVIOSO CUANDO TENGO PRUEBA	SI	NO
9	TENGO MUCHOS AMIGOS	SI	NO
10	ME PORTO BIEN EN EL COLEGIO	SI	NO
11	ME ECHAN LA CULPA CUANDO ALGO SE ECHA A PERDER	SI	NO
12	SOY FUERTE	SI	NO
13	CASI SIEMPRE MIS PADRES PIDEN MI OPINIÓN	SI	NO
14	PASO A LLEVAR A OTROS NIÑOS EN LA FILA	SI	NO
15	SOY BUENO PARA LOS TRABAJOS MANUALES	SI	NO
16	ME DOY POR VENCIDO FACILMENTE	SI	NO
17	PUEDO HACER BIEN MIS TAREAS	SI	NO
18	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
19	CASI SIEMPRE TENGO GANAS DE LLORAR	SI	NO
20	SOY BUENO PARA EL DIBUJO	SI	NO
21	ME PORTO BIEN EN CASA	SI	NO
22	SIEMPRE TERMINO MIS TAREAS	SI	NO
23	MIS COMPAÑEROS DE CURSO ME QUIEREN MUCHO	SI	NO
24	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
25	PUEDO HABLAR BIEN DELANTE DEL CURSO	SI	NO
26	SIEMPRE ESTOY ATENTO EN LA CLASE	SI	NO
27	LOS OTROS NIÑOS DICEN QUE LOS MOLESTO	SI	NO
28	A LOS OTROS NIÑOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
29	SIEMPRE ME METO EN PROBLEMAS	SI	NO
30	CASI SIEMPRE ESTOY PREOCUPADO	SI	NO

31	EN MI CASA SOY OBEDIENTE	SI	NO
32	TENGO BUENA SUERTE	SI	NO
33	PUEDO LOGRAR LOS QUE MIS PADRES ESPERAN DE MI	SI	NO
34	SOY PELIADOR CON OTROS NIÑOS	SI	NO
35	ME GUSTA COMO SOY	SI	NO
36	SIENTO QUE NO ME TOMAN EN CUENTA	SI	NO
37	ME GUSTARÍA SER DIFERENTE	SI	NO
38	DUERMO BIEN EN LAS NOCHES	SI	NO
39	LO PASO BIEN EN EL COLEGIO	SI	NO
40	SOY DE LOS ÚLTIMOS QUE ELIGEN PARA ENTRAR EN LOS JUEGOS	SI	NO
41	MUCHAS VECES ME SIENTO ENFERMO	SI	NO
42	SOY PESADO CON LA GENTE	SI	NO
43	MIS COMPÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
44	SOY BUEN AMIGO	SI	NO
45	SOY ALEGRE	SI	NO
46	TENGO BUENOS AMIGOS	SI	NO
47	SOY TONTO PARA MUCHAS COSAS	SI	NO
48	SOY MÁS FEQ(A) QUE LOS DEMAS NIÑOS	SI	NO
49	CASI SIEMPRE ANDO CON FLOJERA	SI	NO
50	LES CAIGO BIEN A LOS NIÑOS HOMBRES	SI	NO
51	LOS DEMAS NIÑOS ME MOLESTAN	SI	NO
52	MI FAMILIA ESTA DESILUSIONADA DE MÍ	SI	NO
53	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
54	CUANDO TRATO DE HACER ALGO, TODO ME SALE MAL	SI	NO
55	ME RETAN MUCHO EN LA CASA	SI	NO
56	SOY TORPE	SI	NO
57	EN LOS JUEGOS Y EN LOS DEPORTES, MIRO EN VEZ DE JUGAR	SI	NO
58	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
59	ME GUSTA ESTAR CON LA GENTE	SI	NO
60	LE GUSTO A LAS DEMÁS PERSONAS	SI	NO
61	ME ENOJO FACILMENTE	SI	NO
62	LES CAIGO BIEN A LAS NIÑAS	SI	NO
63	TENGO BUENA PINTA	SI	NO
64	MIS COMPAÑEROS ME CAEN BIEN	SI	NO
65	CASI SIEMPRE TENGO MIEDO	SI	NO
66	LOS DEMÁS PUEDEN CONFIAR EN MI	SI	NO
67	LOS OTROS NIÑOS SON MEJORES QUE YO	SI	NO
68	A VECES PIENSO EN HACER MALDADES QUE DESPUÉS NO HAGO	SI	NO
69	EN MI CASA DICEN QUE SOY LLORÓN	SI	NO
70	SOY BUENA PERSONA	SI	NO

STAIC (AUTOEVALUACIÓN E/R)

INSTRUCCIONES PRIMERA PARTE

En la primera parte encontrarás unas oraciones que dicen algo de ti mismo. Lee cada oración y señala la respuesta que mejor diga COMO TE SIENTES AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas mucho en cada oración y contesta señalando la respuesta que diga mejor como te encuentras AHORA.

	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado	1	2	3
2. Me encuentro inquieto	1	2	3
3. Me siento nervioso	1	2	3
4. Estoy descansado	1	2	3
5. Tengo miedo	1	2	3
6. Estoy relajado	1	2	3
7. Estoy preocupado	1	2	3
8. Me encuentro satisfecho	1	2	3
9. Me siento feliz	1	2	3
10. Me siento seguro	1	2	3
11. Me encuentro bien	1	2	3
12. Me siento molesto	1	2	3
13. Me siento agradablemente	1	2	3
14. Me encuentro asustado	1	2	3
15. Me encuentro confundido	1	2	3
16. Me siento con ánimos	1	2	3
17. Me siento angustiado	1	2	3
18. Me encuentro alegre	1	2	3
19. Me encuentro disgustado	1	2	3
20. Me siento triste	1	2	3

INSTRUCCIONES SEGUNDA PARTE

En la segunda parte encontrarás algunas oraciones que dicen algo de ti mismo. Lee cada oración y señala la respuesta que mejor diga cómo TE SIENTES EN GENERAL, no solo en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas mucho en cada oración y contesta señalando la respuesta que diga mejor como te encuentras GENERALMENTE.

	Casi nunca	A Veces	Con Frecuencia
1. Me preocupa cometer errores	1	2	3
2. Siento ganas de llorar	1	2	3
3. Me siento desafortunado	1	2	3
4. Me cuesta tomar una decisión	1	2	3
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	1	2	3
6. Me preocupo demasiado	1	2	3
7. Me encuentro molesto	1	2	3
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan	1	2	3
9. Me preocupan las cosas del colegio	1	2	3
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	1	2	3
11. Noto que mi corazón late más rápido	1	2	3
12. Aunque no lo digo tengo miedo	1	2	3
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	1	2	3
14. Me cuesta quedarme dormido en las noches	1	2	3
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	1	2	3
16. Me preocupa lo que otros piensen de mi	1	2	3
17. Me afectan tanto los problemas que no puedo olvidarlos por un tiempo.	1	2	3
18. Tomo las cosas demasiado en serio	1	2	3
19. Hay muchas dificultades en mi vida	1	2	3
20. Me siento menos feliz que los demás chicos.	1	2	3



ANEXO 5

CUESTIONARIO DEL APODERADO

Entrevistador: _____

Fecha entrevista: _____

Instrucciones: El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer otras variables que puedan influir en los resultados de nuestro estudio y su carácter es totalmente voluntario, es decir, puede responder solo si así lo desea. Todos los datos entregados serán confidenciales y no serán de conocimiento para el establecimiento educativo, solo serán utilizados en nuestra investigación. De esta manera, se pide su colaboración y fiabilidad al completar los datos.

- DATOS PERSONALES DEL ENTREVISTADO:

Nombre y Apellidos:	
Edad	
Género	
Parentesco con el alumno	
Ocupación	

- ANTECEDENTES GENERALES:

6. Ocupación de la madre:	
7. Ocupación del padre:	
8. Años de escolaridad del padre:	
9. Años de escolaridad de la madre:	
10. Número de personas que viven en el hogar:	
11. Número de hijos:	
12. Número de personas que trabajan en el hogar:	
13. Sistema de salud:	
14. Ingreso Familiar mensual (aprox.)	

- INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTES:

**15. Actualmente, ¿su hijo(a) se conecta a las clases del colegio? SI/ NO
¿Porque?**

16. Si su hijo(a) se conecta, ¿Con cuánta frecuencia lo hace?

___ casi nunca (una vez a la semana)

___ generalmente (2 veces a la semana)

___ frecuentemente (3 a 4 veces a la semana)

18. ¿Cuántas horas al día su hijo(a) está frente a una pantalla; teléfono celular, computadora, televisión? Sin contar las horas que se conectan a clases.

teléfono celular: _____ computadora: _____ televisión: _____

19. ¿A qué actividades su hijo(a) dedica gran parte de su tiempo durante el día?



CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE

Entrevistador: _____

Fecha entrevista: _____

Instrucciones: El siguiente cuestionario quiere saber sobre las actividades que realizas y cuánto tiempo dedicas. Tus respuestas son voluntarias, es decir, puedes responder solo si así lo deseas.

-Datos personales del entrevistado

Nombre y Apellidos:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Género:
¿Con cuál mano escribes? (diestro, zurdo, ambidiestro):

-EXPERIENCIA MUSICAL:

1. ¿Aproximadamente cuántas horas al día escuchas música?

(Si escuchas música por un período de tiempo diferente dependiendo del día de la semana, por favor considera tanto los días de semana como los fines de semana y responde el promedio de tiempo que escuchas música.)

2. ¿Cuáles son los principales tipos de música que escuchas?

(Por ej. reggaeton, cumbia, bachata, electrónica, folclórica, etc.)

¿Se escucha música en tu casa?

___ Frecuentemente ___ Ocasionalmente ___ Raramente

3. ¿Cuál es el principal tipo de música que se escucha en tu casa?

(Por ej. reggaeton, cumbia, bachata, electrónica, folclórica, etc.)

4. ¿Tocas algún instrumento musical?

___ Si ___ No

5. Si respondiste que sí ¿Qué instrumento tocas? : _____

6. ¿Hace cuanto tiempo lo tomas? Responder en años: _____

7. ¿Cuál es la frecuencia con que tocas? (horas y días): _____

- ACTIVIDADES DEPORTIVAS

8. **¿Participas regularmente de alguna actividad deportiva aparte de las horas de deporte en el colegio?** (Por ejemplo, fútbol, gimnasia rítmica, etc).

Si _____ No _____

9. **¿Qué deporte practicas?:** _____

10. **¿Hace cuánto tiempo lo practicas? Responder en años.** _____

11. **¿Cuál es la frecuencia con que practicas? (horas y días)** _____

- OTRAS ACTIVIDADES

12. **¿Participas en alguno de los talleres del colegio? ¿Cuál o cuáles?**

13. **¿Con cuánta frecuencia te conectas a tus clases del colegio?**

_____ casi nunca (1 vez a la semana o menos)

_____ generalmente (2 a 3 veces a la semana)

_____ frecuentemente (casi todos los días a la semana)

14. **¿Cuál o cuáles son las razones por las que te conectas o no a clases?**

15. **¿Te sientes motivado de participar? si /no ¿porque?**

16. **¿Cuántas horas al día estás frente a una pantalla? sin contar las horas de tus clases**

teléfono celular : _____ computadora: _____ televisión: _____

17. **Actualmente, ¿A qué actividades dedicas tu tiempo durante el día?**

ANEXO 6

DESARROLLO DE LAS INTERVENCIONES

Sesión 1: Bienvenida y presentación

Dirigido: Nicole Abarca y Luis Lillo.

Objetivo General:

- Promover un clima de tolerancia y respeto que invite a la participación y comunicación entre los estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Promover la familiarización y comunicación entre los integrantes del grupo.
- Promover un clima de respeto y tolerancia en el cual cada integrante pueda dar su opinión.
- Familiarizarse con los materiales y el cuadernillo de actividades que se utilizaran durante las sesiones.

Sesión 2: “El mimo de las emociones”

Dirigido: Nicole Abarca y Luis Lillo.

Objetivo General:

- Identificar y monitorear las emociones a nivel corporal y mental.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las emociones básicas personales y de los otros
- Identificar la relación entre las emociones, cuerpo y las situaciones que las provocan.
- Comprender las funciones e importancia de la emociones

Sesión 3: “Biodanza, yoga y mindfulnees”

Dirigido: Nicole Abarca y Carolina Quintana.

Objetivo General:

- Conectarse con el cuerpo y las emociones positivas a través de la práctica de biodanza, yoga, mindfulnees.

Objetivos Específicos:

- Consientizar el cuerpo a través de las prácticas de yoga, biodanza y mindfulnees
- Identificar y expresar emociones positivas luego de la práctica de mindfulnees.
- Adquirir destrezas en regulación emocional.

Sesión 4. Slime:

Dirigido: Nicole Abarca y Aracelly Silva.

Objetivo General:

- Fomentar el bienestar y el estado de ánimo de los estudiantes mediante la creación de una herramienta para el manejo del estrés.

Objetivos Específicos:

- Promover instancias de entretenimiento, disfrute y goce que promuevan emociones positivas como la curiosidad, diversión y alegría.
- Promover el aprendizaje de estrategias para tolerar la frustración y la tensión emocional
- Fomentar la atención, concentración, paciencia y la perseverancia.

Sesión 5. “ Mi maleta de Viaje”

Dirigido: Nicole Abarca y Aracelly Silva.

Objetivo General:

- Conocer el mundo interno de los estudiantes y desarrollar estrategias personalizadas para la regulación emocional.

Objetivos Específicos:

- Identificar objetos que les gusten y se sientan identificados.
- Reconocer vínculos y figuras significativas.
- Reconocer objetos y acciones que les ayudan a regular sus emociones.

Sesión 6: “La vacuna contra el Covid”

Dirigido: Nicole Abarca y Aracelly Silva.

Objetivo General:

- Reconocer nuestras características personales, recursos emocionales internos, personas significativas que nos rodean y estrategias que nos ayudan en situaciones difíciles.

Objetivos Específicos:

- Reconocer características propias positivas
- Reconocer gustos e intereses personales
- Generar narrativas más agradables sobre la crisis sanitaria que experimentamos en la actualidad.
- Visualizar aprendizajes obtenidos durante este período de pandemia

Sesión 7: Biodanza, yoga y mindfulnees**Dirigido:** Nicole Abarca y Carol Quintana**Objetivo General:**

- Conectarse con el cuerpo y nuestros sentidos a través de la práctica de biodanza, yoga, mindfulnees.

Objetivos Específicos:

- Concientizar el cuerpo a través de la prácticas de yoga, biodanza y midfulnees
- Conectarse con los sentidos y recuerdos agradables.
- Identificar y expresar emociones positivas luego de la práctica de midfulnees.
- Adquirir destrezas en regulación emocional.

Sesión 8: Leterring “Mi nombre, mis virtudes”**Dirigido:** Nicole Abarca y Aracelly Silva**Objetivo General**

- Identificar y destacar cualidades positivas propias de cada alumno mediante un ejercicio de motricidad a través de la escritura.

Objetivos Específico:

- Favorecer la capacidad atencional.
- Fomentar la autoestima y la autoconfianza
- Reconocer características propias positivas

Sesión 9 y 10: Frankenstein de las Emociones

Dirigido: Nicole Abarca y Pamela Paredes

Objetivo general:

- Identificar y reconocer las emociones en el cuerpo mediante la elaboración de una figura de fieltro.

Objetivos específicos:

- Reflexionar en torno al cuerpo y las emociones.
- Identificar el lugar de las emociones en el cuerpo.
- Promover el aprendizaje de estrategias para tolerar la frustración y la tensión emocional.
- Fomentar la atención, concentración, paciencia y la perseverancia.

Sesión 11: Nuestro amigo el músico

Dirigido: Nicole Abarca y Tomas De la Fuentes.

Objetivo General:

- Conectarse con el cuerpo y las emociones a través de la música.

Objetivo Específicos:

- Promover instancias de entretenimiento, disfrute y goce a través de la música.
- Reconocer las emociones que despliegan los distintos tipos de música.
- Identificar las emociones y vivencias personales a través de la música.

Sesión 12. Papiroflexia**Dirigido:** Nicole Abarca y Aracelly Silva**Objetivo General:**

- Promover el autoconocimiento en relación a intereses, habilidades y cualidades personales a través del juego y la interacción social.

Objetivos Específicos:

- Descatar y reafirmar intereses, habilidades y cualidades personales.
- Fortalecer la confianza en sí mismos y una autoestima positiva.
- Fomentar la participación, comunicación e interacción entre los integrantes.

Sesión 13: Cierre y finalización de las intervenciones.**Dirigido:** Nicole Abarca y Aracelly Silva.**Objetivo General:**

- Recoger los aprendizajes y experiencias más significativas de cada sesión y dar cierre a las intervenciones a través de la elaboración de una mini bitacora de los recuerdos.

Objetivos Específicos:

- Recordar y compartir las experiencias y aprendizajes personales en cada sesión.
- Reforzar la integración de las habilidades adquiridas.