



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Tesis de grado

Lectura de cuentos, contenidos digitales, Autorregulación Emocional y Teoría de la mente en niños de 18 a 36 meses, en contexto pandemia por Covid-19

Alumna: Luciana Jazmín Rovere Frende

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Carrera: Psicología

Mail de contacto: luchi.rf@hotmail.com

Fecha de entrega: 30 de noviembre de 2021

Tutora: Lic. María Carolina De Grandis.

Resumen

En el siguiente estudio se propuso investigar cómo se asocia la lectura de cuentos, y los contenidos digitales con el desarrollo de la teoría de la mente y el grado de autorregulación emocional en infantes que posean entre 18 y 36 meses de edad, en contexto pandemia por covid-19. El estudio contó con una muestra no probabilística de tipo intencional y bola de nieve. La encuesta se realizó en una población de 60 niños y niñas. Se utilizaron los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Conducta de Niñez Temprana versión resumida (ECBQ-VSF), Cuestionario Theory of mind inventory- 2 (ToMI-2) abordando una amplia gama de comprensiones cognitivas sociales y un cuestionarios sociodemográficos AdHoc específicamente creado para esta ocasión. Entre los resultados relevantes, se halló que el 95% reporta leer un cuento a sus hijos/as. De ese total un 39.9 % refiere leer a sus hijos/as 3 veces por semana un cuento a sus hijos/as y un 29.5% lee 1 vez por semana y un 16.4% todos los días. El 50.8% refiere leer de 10 a 20 minutos a su hijo/a un cuento y un 30 % refiere leer de 20 minutos a casi una hora. En cuanto a los contenidos digitales, el 54.2% plantea que su hijo/a mira más de 3 horas extendiéndose a 7 horas diarias de contenidos digitales. El 70.5 % refiere que todos los días su hijo/a mira dichos contenidos.

Se llevaron a cabo correlaciones según la frecuencia de lectura y las dimensiones de ToM y AE encontrando que a mayor frecuencia de lectura mayor será la comprensión de Términos de ToM en los niños/as. Se evidencian correlaciones significativas, positivas y débiles entre la comprensión de términos de ToM y frecuencia con la que mira contenidos digitales. Y además se evidencian correlaciones significativas, positivas y débiles entre el esfuerzo de control (dimensiones de la AE) y frecuencia con la que mira contenidos digitales ($r= 0.325$ $p=0.01$). Se evidencian correlaciones significativas, negativas y débiles entre la extraversión (dimensión de AE)

y la cantidad de horas al día que el niño/a ve contenidos digitales ($r = -0.264$ $p = 0.04$) cuanto mayor es el consumo de medio digitales menor es la extraversión, es decir el afecto positivo en el niño/a.

Palabras claves: Regulación emocional, teoría de la mente, primera infancia, lectura de cuentos, contenidos digitales.

Abstract:

In the following study, it was proposed to investigate how reading stories and digital content are associated with the development of the theory of mind and the degree of emotional self-regulation in infants between 18 and 36 months of age, in a pandemic context due to covid-19. The study had a non-probabilistic sample of the intentional and snowball type. Composed by 60 boys and girls. The following questionnaires were used: Early Childhood Behavior Questionnaire summarized version (ECBQ-VSF). Theory of mind inventory- 2 ToMI-2, designed to address a wide range of social cognitive understandings. An AdHoc sociodemographic instruments created for this study. Among the relevance results, it was found that the 95% of the subjects reported that they read a storybook to their children. Of that total, the 39.9% referred that reading 3 times a week a storybook to their children, and 29.5% read 1 time a week and 16.4% every day. 50.8% referred reading a storybook to their child for 10 to 20 minutes and 30% referred reading during 20 minutes to an hour. The 54.2% of the sample argues their child watches more than 3 hours extending to 7 hours a day of digital contents, 70.5% reported that their child watches those contents every day.

A high correlation was carried out according to the reading frequency and the ToM and AE dimensions, finding that the higher of reading frequency, the greater the understanding of the ToM Terms in children. There are significant, positive and low correlations between the understanding of ToM terms and the frequency they watch digital contents. In addition, significant, positive and low correlations were evidenced between the control effort (dimensions of the AE) and the frequency they watched digital content. There are significant, negative and weak correlations between extraversion (dimension of AE) and the number of hours a day that the child watched

digital contents. The higher the consumption of digital media, the lower is extraversion, that is, positive affect on the child.

Keywords: Motional Regulation, Theory of mind, Early childhood, Digital contents, Story reading.

Introducción

En la actualidad, de acuerdo con una investigación de Unicef (2016) en la Argentina existen más de 13 millones de niñas, niños y adolescentes, de los cuales 8 de cada 10 son usuarias/os de internet. La tecnología las/os afecta a través de diversos aspectos, convirtiéndose así en un modo habitual para interactuar con el mundo y sus pares. Un estudio posterior de Unicef plantea que 1 de cada 3 usuarias/os en el mundo es una niña o niño, lo cual podría presentar una problemática, ya que la red de internet y sus contenidos constituyen una herramienta que puede usarse tanto como para “hacer el bien o el mal” (Unicef, 2017, p. 2). De acuerdo con el mencionado documento, esta herramienta puede brindar oportunidades de aprendizaje y de educación -especialmente durante crisis humanitarias como la pandemia de covid-19- o, cuando se utiliza en exceso, puede llegar a desarrollar ansiedad, depresión u obesidad infantil. Para aquellos niños en desventaja económica y social, el acceso a internet podría significar un mayor acceso a la información, los mercados y los servicios, que les permitirían desarrollar su potencial y romper así con los ciclos de desventaja.

En la misma línea de trabajo, en una investigación del corriente año, los expertos dejan constancia que la lectura diaria de cuentos a niños y niñas en la primera infancia, impulsaría el desarrollo de su creatividad e inteligencia, de su vocabulario y de su sentido de la historia, permitiendo así a esta población sujeto de estudio comprender mejor los textos (Unicef, 2021).

En la exploración del estado del arte, destaca una investigación reciente de De Grandis et al. (2019) que contempla la regulación emocional como la capacidad que tienen los niños de dar respuestas emocionales y cognitivas ante una demanda. Esta regulación del estado interno de la niña o niño puede ocurrir por factores intrínsecos (se

regula él mismo, es decir, se autorregula) y extrínsecos (la/o regulan otras personas).

Los factores exógenos más conocidos son la sensibilidad materna, el contexto social, la forma de crianza de las/os progenitores, y entre los endógenos se encuentra el temperamento del infante, sus factores hormonales y la maduración de sus redes de atención y de su corteza prefrontal.

En un estudio posterior, De Grandis et al. (2020) definen la autorregulación emocional como aquella realizada por la misma persona (intrínseca) que emerge en etapas posteriores del desarrollo. La autorregulación emocional afecta las capacidades cognitivas y el efecto social del niño y, además, conlleva relación con los trastornos del desarrollo que surgen en la niñez. Se trata de la capacidad de las/os niñas/os de controlar su comportamiento, emociones y cognición por ellas/os mismos. Puede regularse a pesar de sus tendencias naturales y sus deseos, a pesar de la ausencia de cumplimiento de sus objetivos al instante. La autorregulación puede ser automática o controlada. La primera implica utilizar comportamientos anteriores que el niño inconscientemente utilizó y que sirvió ante determinados estímulos mientras que, la autorregulación controlada modifica una respuesta para lograr el resultado esperado (De Grandis y Resches, 2020).

Por otro lado, el autocontrol es definido por Ríos Tinguino (2020), como aquella habilidad que permite al ser humano gestionar de forma adecuada las emociones, evitando que sean ellas, las que guíen la forma de actuar de los sujetos.

En este sentido, Calkins & Hill, (2007) consideran que la etapa de la vida entre el primero y el tercer año de edad es aquel en que se evidencian los mayores logros, pero también, las limitaciones más significativas en el manejo de las emociones y el autocontrol.

Al tomar en consideración la ontogénesis de los procesos de maduración cerebral, la evolución conceptual en la comprensión de las emociones, las características individuales del temperamento y las prácticas parentales, Thompson & Goodvin (2007), consideran que se trata de los principales factores que contribuyen a la maduración de las capacidades de los infantes para manejar su emoción.

Por su parte, Pino-Pasternak y Whitebread (2010) explican que las habilidades metacognitivas y de autorregulación son aprendidas y altamente enseñables, por lo que la influencia parental y del ambiente influyen en aspectos metacognitivos y motivacionales del aprendizaje autorregulado.

El aspecto socioemocional de la autorregulación se refiere según Whitebread, D., & Basilio, M. (2012) a la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de maneras cada vez más complejas de acuerdo a reglas sociales. También demuestra la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, a inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y a privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo o pueden resultar desagradables de llevar a cabo.

Bronson (2000) explica que, a partir de los 18 meses el niño ya es capaz de anticipar, influir y participar de las expresiones emocionales de los demás y, hasta los 36 meses, éste se encuentra en el proceso de incremento de su autorregulación voluntaria, la capacidad para cumplir con las demandas externas y en conocimiento creciente de las demandas situacionales. Por otra parte, los autores destacan en esta etapa del ciclo vital de las/os niñas/os, el incremento de la asertividad y el deseo de actuar de manera independiente, la conciencia sobre los demás y la empatía, como así

también el registro de las normas sociales y de las sanciones. Comienzan también a demostrar algunos comportamientos espontáneos de conducta prosocial, compartir y consolar y a tener mayor capacidad para inhibir las actividades prohibidas y la demorarlas según se le pide.

Una investigación reciente llevada a cabo en la Argentina (Gago Galvagno, et al. 2019), estudió la correlación entre la regulación, la atención conjunta, el temperamento y la vulnerabilidad social en sesenta díadas de madres y niños/as con desarrollo típico de 18 a 24 meses. Los resultados demostraron que las capacidades autorreguladoras presentan en este período un desarrollo significativo y modulado por factores ambientales como el nivel socioeconómico e individuales como el temperamento. En el contexto de esta investigación, las competencias de autorregulación emocional se midieron mediante Still Face evidenciando una respuesta similar a otras investigaciones realizadas en otros países.

Ontai & Thompson (2008) hallaron que, a mayor uso del lenguaje emocional y práctica de la conversación con los niños sobre sus experiencias por parte de sus padres, mayores son las contribuciones de la comprensión de las emociones a través del lenguaje y su consecuente regulación emocional. Los padres primero usarán términos para describir sus propias experiencias emocionales y las de los demás, y después introducirán esos términos para ayudar al niño/a a tener mayor autocontrol. En este sentido, las últimas investigaciones en esta área del desarrollo demuestran que el lenguaje y el desarrollo emocional deben estudiarse en términos de sus influencias mutuas y que los niños pequeños pueden usar el lenguaje para regular las emociones (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010).

Linares (2009) en su estudio quiso clarificar el término emoción, y analizar cuán importante es la cognición para entender el término planteado. Se realizó una revisión de estudios relacionados con la emoción desde las perspectivas biológica y cognitiva. Y se concluyó que existe confusión en el término emoción, que puede llevar a confusiones, se resaltan las implicaciones que todo esto tiene un contexto terapéutico, pues el dominio de estos aspectos puede ayudar a escoger en un momento dado un tipo de terapia u otro, y se propone la psicoeducación como técnica cognitiva.

Investigaciones llevadas adelante al cabo de los últimos años han encontrado posibles relaciones entre el desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional, habilidades comunicativas y emergencia o desarrollo de la teoría de la mente (Ellis Weismer, 2007).

Se entiende por teoría de la mente a aquella habilidad que poseen los sujetos para comprender y predecir la conducta de otros, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias, así como las propias, favoreciendo una efectiva interacción humana (Premack & Woodruff, 1978; Riviere & Castellanos, 1986; Baron-Cohen, 1999 y Tirapu-Ustárroz et al., 2007).

Existe una compleja relación de dependencia recíproca entre las habilidades lingüísticas y la emergencia y evolución de la ToM (Astington & Baird, 2005; Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010). Por lo tanto, resulta necesario estudiar la evolución de esta capacidad mentalista en las etapas iniciales del desarrollo infantil. Si bien durante la primera infancia, las incipientes habilidades de cognición social impulsan el primer desarrollo léxico, los años siguientes algunos estudios indican que es el creciente dominio de ciertas estructuras sintácticas lo que posibilita a los pequeños comprender

estados mentales complejos como la creencia, la sorpresa, el engaño o la emoción aparente (De Villiers, 2005).

Numerosas investigaciones en las últimas décadas han destacado el rol preponderante de la interacción social en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia (Vygotsky, 1978; Bruner, 1997; Werstch, 1988). En ellas, las formas de interacción entre niñas y niños en contextos sociales de aprendizaje diversos han sido destacadas como facilitadoras del desarrollo de las funciones psicológicas superiores como, por ejemplo, el acceso al mundo mental o la comprensión de la mente.

Bruner (1990, 1997), Carrithers (1991), Nelson (1981) destacan la “narratividad” como proceso a través del cual, a partir del desarrollo de sus estados mentales, el niño puede comprender a los personajes de una acción, sus expectativas, sus intenciones, y las consecuencias de sus acciones, entre otras variables de estudio. En virtud de esas estructuras narrativas, las/os infantes organizan el conocimiento, lo cual contribuye a la creación de expectativas sobre la secuencia de dichos eventos, que les permitirá pensar en cualquier actividad como una secuencia coordinada de sucesos cuyos componentes primordiales, Bruner (1986) denomina el componente conductual y los argumentos de la acción: el agente, la situación, los instrumentos y el componente interno o intencional de los acontecimientos: lo que se conoce o no, lo que se piensa o no, lo que se siente o no (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2006).

Un estudio radicado en la Universidad Autónoma de Madrid, encuentra que la lectura mediada de literatura en la infancia opera como herramienta de alfabetización emocional, que favorece la inclusión escolar y permite la interacción en los aspectos cognitivos y afectivos (Riquelme Mella, 2013).

La literatura infantil ha sido incluida como otra forma de educar las emociones. En esta línea de investigación destacan los aportes de Stefan (2008, citado por Riquelme Mella, 2013), quien ha trabajado con niños y niñas pequeños, usando la lectura específicamente para la exploración del reconocimiento facial y nominación de diferentes emociones a través de la lectura de cuentos. Los niños necesitan tener la oportunidad de interactuar con otros cuando están integrando nuevos conceptos, en particular aquellos asociados a la emoción. En las sesiones de lectura, el mediador opera en la zona de desarrollo proximal del niño lector/auditor, construyendo junto a él una serie de andamiajes en el lenguaje, facilitándole el reconocimiento de emociones tanto en el mundo de ficción como en el propio adulto lector. Así, el mediador funciona como una caja de resonancias del mundo narrado: en él resuenan las atmósferas emocionales del relato (Greenspan y Leong, 2001 citado por Riquelme Mella, 2013).

Rabazo Méndez y Moreno Manso (2006) exploraron el estilo interactivo materno durante la lectura de cuentos infantiles “engañosos”, hallando que las madres tienden a interrumpir la lectura ante un contenido de engaño, y que emplean una mayor cantidad de vocabulario de tipo mentalista y emocional para resaltar o aclarar algunas de las situaciones relacionadas con la trama de engaño.

Un contenido es enriquecido cuando además de tener información textual, ésta se combina con información multimedia; es decir, audio, imagen en movimiento, enlaces hipertextuales, mapas, juegos e incluso herramientas de participación en las redes sociales, ya sea a otras partes del documento o fuera de él, algo que se conoce habitualmente como interactividad. La interactividad permite al niño tener una experiencia única que rompe la linealidad y la secuencialidad de la lectura analógica, ya que es él quien puede decidir el orden en el que se mueven los objetos, si suena o no la música, si lo lee o se lo leen (Cahill, 2013).

Por otra parte, en virtud de los hallazgos de Palomo, Ruiz y Sánchez (2006) estos contenidos digitales le permiten al infante estimular su creatividad, curiosidad y experimentar la manipulación y experimentación de nuevas tecnologías. Al respecto, Prensky (2006) considera que el desarrollo de nuevas competencias para interrelacionarse es parte de los cambios en los procesos educativos y lúdicos del niño, que los ha llevado a modificar actitudes y perspectivas de sus relaciones y su desarrollo como personas. El auge de Internet, la telefonía móvil y la tecnología digital ha modificado la situación del conocimiento, transformando de fondo las formas de comunicación, educación y socialización, más significativamente en los niños actuales que en los adultos.

Sin embargo, como lo menciona (Hernández, 2019, citado por Cardozo Tajeda, 2019) considera que la edad apropiada para el inicio en el uso de los dispositivos móviles y las computadoras por parte de niñas y niños debería iniciarse a partir de los ocho años de edad. Sin embargo, la evidencia da cuenta de la disponibilidad de estos dispositivos por gran parte de los niños a edades tempranas, en franco aumento con el correr de los años. Al respecto, el incremento de sus habilidades con respecto a quienes no los usan, saltando procesos en su desarrollo y mostrándose en un nivel más avanzando, manifestándose como niños de alto desempeño (Cardozo Tejeda, 2019). Entre los aspectos negativos, la autora destaca que el exceso de consumo de contenidos digitales puede traer consecuencias tales como obesidad, trastornos como atencional, desórdenes bipolares, psicosis y ansiedad e incluso pueden formar una actitud agresiva entre otros.

En esta línea de investigación, es posible encontrar en los trabajos de Cerisola (2017) cuyo estudio evaluó el impacto negativo de los medios tecnológicos en el neuro desarrollo infantil. Entre sus principales hallazgos, da cuenta que la exposición y el uso

de medios electrónicos por parte de niños y adolescentes puede tener graves consecuencias sobre su desarrollo cognitivo, social y afectivo, como también el sobrepeso entre los aspectos de salud más destacados.

Por todo lo expuesto se buscó analizar la relación entre la lectura de cuentos, los contenidos digitales y la autorregulación emocional en niños y niñas de 18 a 36 meses. Para cumplir con dicho objetivo se llevó a cabo el presente estudio a través de diferentes cuestionarios que se administraron a las/os progenitores o cuidadores de la población de referencia.

Objetivo general

Indagar si existen relaciones significativas entre la autorregulación emocional, la Teoría de la mente, la lectura de cuentos y el consumo de contenidos digitales, en niños de 18 a 36 meses.

Objetivos específicos

- 1) Caracterizar la muestra de acuerdo con las variables sociodemográficas: Entre ellas, edad, nacionalidad, género, nivel educativo de los padres o cuidadores, etc.
- 2) Explorar si existen diferencias y relaciones significativas, según los contenidos digitales en la autorregulación emocional.
- 3) Explorar si existen diferencias y relaciones significativas, según la lectura de cuentos en la autorregulación emocional.
- 4) Describir el desarrollo de habilidades TOM, y autorregulación emocional.

Hipótesis

- 1) Hipótesis 1: Los niños que tengan mayor experiencia de lectura de cuentos por parte de sus padres y cuidadores, experimentaran mayor autorregulación emocional.
- 2) Hipotesis2: Los niños que tengan mayor experiencia de consumo de contenidos digitales, tendrán menor autorregulación emocional.
- 3) Hipótesis 3: Cuanto más desarrolladas se encuentren las habilidades mentalistas, mayor será la autorregulación emocional.

Explicación de la asociación de las 3 variables: Las variables lectura de cuentos y autorregulación emocional, correlacionan positiva y directamente. A mayor lectura de cuentos, mayor autorregulación emocional. A mayor consumo de contenidos digitales, bajara la autorregulación emocional, es directa y negativa.

Metodología

Diseño

No experimental, con enfoque cuantitativo, de alcance correlacional comparativo, descriptivo, y de corte transversal.

Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional y bola de nieve. La encuesta se realizó en una población de 60 niños y niñas. Los criterios de inclusión para la participación en el presente estudio fueron ser niño/a (evaluado mediante reporte parental) de 18 a 36 meses, residir en Argentina. Fueron excluidos los niños y niñas que, al momento de la administración, poseían algún trastorno diagnosticado

Instrumentos

Cuestionario de Conducta de Niñez Temprana versión resumida (ECBQ-VSF, versión latinoamericana, Putnam et al., 2010). Evalúa la conducta emocional de los niños/as desde el punto de vista de madres/padres. La conducta es clasificada siguiendo una escala Likert de 8 puntos que significa siendo 1 nunca y 7 siempre se añade el valor 8 para la opción nunca sucedió, aunque como indica ausencia se asignó un 0 en este caso. Se utilizó la escala cuyas propiedades psicométricas fueron analizadas en Buenos Aires por Gago Galvagno et al. (2021). Esta prueba consta de 12 ítems y cada subescala está formada por 4 ítems. Las subescalas son las de extraversión, afectividad negativa y esfuerzo de control. La escala de esfuerzo de control evalúa la capacidad de inhibir o suprimir las respuestas dominantes. La de extraversión se relacionó con la emoción positiva, el enfoque rápido de recompensas potenciales y un alto nivel de actividad. Finalmente, el afecto negativo incluye predisposición al miedo, ansiedad, tristeza, frustración e incomodidad. El puntaje final de cada una se forma a partir del promedio de los ítems, siendo de 0 a 7 el rango de puntaje.

Es segundo instrumento estandarizado que se administró fue el ToMI-2 que en su forma completa consta de 60 ítems diseñados para abordar una amplia gama de comprensiones cognitivas sociales. Cada ítem implica una afirmación como, por ejemplo: "Mi hijo entiende si alguien hace daño a otro a propósito o por accidente". De los 42 ítems del ToMI en su versión anterior fueron relegados a las subescalas Temprana, Básica y Avanzada. En este estudio se administró la escala temprana que consta de 14 ítems de los cuales los cuidadores deben reportar si su hijo/a definitivamente no lleva a cabo dicho enunciado hasta definitivamente sí. Para brindar sus respuestas tienen una línea continua en la que deben colocar una cruz según la opción que represente su respuesta luego se aplica una regla para su

corrección cuyos valores oscilan de 0 a 20 puntos. Este instrumento tiene tres subescalas: Reconocimiento de emociones, Comprensión de términos del estado mental y habilidades tempranas de ToM.

El tercer instrumento es el cuestionario sociodemográfico AdHoc.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados de manera virtual a través de plataformas de redes sociales como WhatsApp, Instagram y Facebook, con el fin de llegar a los padres o cuidadores de niños y niñas que cumplieran con los criterios de inclusión. Se envió una invitación para responder de manera intencional a través de Google forms con el fin de ser completado por cada uno de ellos.

En la primera pantalla se presentó el consentimiento informado en el cual se describía el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la posibilidad de ser abandonada en cualquier momento, y la confidencialidad y protección de los datos personales.

En las pantallas siguientes los participantes se encontraron con un cuestionario sociodemográfico, un cuestionario sobre uso de contenidos digitales, lectura de cuentos, el inventario de teoría de la mente y el cuestionario conductual infantil.

Justificación

El estudio de las habilidades mentalistas y la autorregulación emocional permite reconocer posibles dificultades en el desarrollo socioemocional de los niños y habilita la intervención preventiva para posibles dificultades en el desarrollo. Por otra parte, al ser una problemática de creciente interés en la comunidad científica, especializada en el estudio de la primera infancia, esta investigación enmarcada en el proyecto “Lectura de cuentos, contenidos digitales y autorregulación emocional en niños de 18 a 36 meses, en contexto pandemia por Covid-19”, dirigida por la licenciada Carolina de Grandis, permite contribuir al corpus de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la psicología científica, llevada adelante por universidades e instituciones científicas nacionales.

Viabilidad

La investigación se pudo llevar a cabo ya que se contaron con los medios materiales, académicos, y acceso a los padres o cuidadores de la muestra seleccionada. Esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio subsidiado por la universidad abierta interamericana, titulado “Lectura de cuentos, contenidos digitales y autorregulación emocional en niños de 18 a 36 meses, en contexto pandemia por covid-19” y dirigido por la profesora Carolina de Grandis.

Resultados

Datos descriptivos

La edad de los niños/as oscila entre un mínimo de 18 meses a un máximo de 36 meses ($M=27.08$ y $DT= 7.81$). De los 60 participantes, el 59% son de sexo femenino y el 41% restante de género masculino. El cuestionario fue respondido por cuidadores primarios, con predominancia de madres como referentes de los datos obtenidos con una proporción del 80.3%, padres un 13.1% y otro cuidador (Abuelos/as tíos/tías) 6,6%. La edad de las madres oscila entre un mínimo de 17 y un máximo de 41 años ($M= 30.98$ y $DT=5.22$). Sobre el grupo conviviente la mayoría refiere que la convivencia del niño/a es compartida por madre y padre (54%) en mayor proporción y en otros casos se suman hermanos/as (17%) las referencias restantes hacen alusión a convivencia compartida con madre o abuela. El 52.5% de las familias encuestadas refieren que hay un solo niño/a en la familia, un 29,5 % refiere que tienen dos hijos/as en su familia y la proporción restante (16.3%) que tienen más de 3 hijos en sus familias. Según el orden de nacimiento de sus hijos los cuidadores/as respondieron en mayor proporción (60,7%) pensando en el primero y un 26.2% en su segundo hijo/a. Los niños/as pasan la mayor parte del tiempo con su madre (75.5%).

Sobre la asistencia a jardín maternal, los/as cuidadores/as reportan que el 78.7% de los niños/as no concurren y un 21.3% sí lo hacen. En su predominancia estas instituciones educativas de nivel inicial son de gestión privada (16.4%). La mayoría no lo hacía antes de la pandemia por Covid 19.

Respecto del contacto con otras lenguas, los/as cuidadores/as refieren en su mayor proporción (88.5%) que sus hijos/as no tienen contacto con otras lenguas y un 11.5% que sí lo tienen. Entre ellas destacan inglés, alemán, italiano y portugués. Sólo

uno de los/a niños/as tiene contacto con otra lengua desde el nacimiento. El resto lo hace desde los 2 años aproximadamente y refiere que estas lenguas son escuchadas en su entorno familiar.

En su mayor proporción (77%) los niños/as nacieron a los 9 meses y en menor proporción (23%) nacieron prematuros, en condición de riesgo sólo dos de los casos reportados (nacieron con 32 semanas o menos). Ante la pregunta de si tuvieron infecciones de oído la mayoría (95.1%) refiere que su hijo/a no lo ha padecido.

Según los reportes los ingresos del hogar en el total de los casos (100%) alcanzó para cubrir las tres o cuatro comidas diarias y la accesibilidad a salud con excepción de dos casos. A su vez el 29.5% reporta no haber podido cubrir necesidades como la reposición de ropa, un 52.5% reporta no haber podido cubrir necesidades como adquisiciones de bienes electrodomésticos no básicos y un 11.5% refiere no poder acceder a cubrir los gastos vinculados con la educación.

No se han registrado familias con nivel de hacinamiento con la excepción de dos casos medido conforme a cantidad de habitaciones en el hogar, cantidad de personas que viven en el hogar y cantidad de personas según cantidad de habitaciones utilizadas para dormir.

Lectura de cuentos

Según la cantidad de libros reportada en el hogar la mayoría refiere tener entre 11 y 50 libros (57.4 %), 10 libros o menos (36.1%) y en menor medida refieren no tener libros en su hogar (6.6%). El 21.3 % de los niños/as tiene su propio espacio para libros y un 65.6% refiere que los libros están al alcance de los niños/as. El 95% reporta leer un cuento a sus hijos/as. De ese total un 39.9 % refiere leer a sus hijos/as 3 veces por

semana un cuento a sus hijos/as y un 29.5% lee 1 vez por semana y un 16.4% todos los días.

El total de los encuestados considera que es bueno leer un cuento a sus hijos/as y los argumentos presentados son que propicia el aumento de vocabulario, imaginación, propicia el aprendizaje y estimula. Los tipos de cuentos que tienden a leer a sus hijos/as según los reportes de los padres son sobre fábulas, ilustrativos, fantásticos y de hadas. Los cuentos los tienden a leer en mayor proporción (77%) por la noche y en menor proporción por la tarde (23%). Algunos de los estados emocionales registrados en los hijos/as reportados por los cuidadores luego de la lectura de cuento son felicidad, alegría, tranquilidad y agrado. El 50.8% refiere leer de 10 a 20 minutos a su hijo/a un cuento y un 30 % refiere leer de 20 minutos a casi una hora.

Cuando se pregunta si su hijo/a pone en palabras sus emociones los cuidadores reportan un 60 % que sí y un 39% que no. En predominancia el lugar de la casa que es utilizado para leer cuentos es la habitación. Los formatos y características de los cuentos que les leen a sus hijos/as son en formato físico, con imágenes, con texturas o relieves, historietas, libros para colorear y de personajes de la televisión e internet.

Uso de Contenidos digitales

El total de los participantes refiere tener accesibilidad a internet en su mayoría por tener pago el servicio de internet en su hogar. La mayoría de los participantes refieren tener PC, televisor, servicio de cable, uso de plataformas (Netflix, Amazon) y con la excepción e dos casos la mayor proporción refirió que sus hijos hacen uso de estos dispositivos. Las plataformas que los niños/as tienden a mirar con mayor frecuencia son Youtube kids, Netflix Kids, Disney Plus y canales de tv. El 54.2%

plantea que su hijo/a mira más de 3 horas extendiéndose a 7 horas diarias de contenidos digitales. El 70.5 % refiere que todos los días su hijo/a mira dichos contenidos. Los contenidos predilectos de los niños/as son los dibujos animados con un 55.7% aunque varios cuidadores reportan que prefieren que vean contenidos educativos. En mayor medida (86.9%) los cuidadores refieren que sus hijos/as seleccionan el contenido que miran y que lo expresan pidiéndolo a nivel verbal o gestual. El 80.3% refiere que sus hijos/as exigen mirar contenidos digitales. La mayoría de los cuidadores (80.2%) refiere estar de acuerdo con pautar los tiempos de exposición a los contenidos digitales y un 82 % plantea que efectivamente pauta los tiempos. El 37 % de los cuidadores refiere que cuando les pautan los tiempos a sus hijos/as les hacen una rabieta/ berrinche. El 63.9% refiere que sus hijos/as no ven contenidos hasta altas horas de la noche. El 39.9 % dice que su hijo mira contenidos hasta justo antes de dormir y un 34.4% que mira contenidos hasta una hora antes de dormir. EL83.6% refiere que su hijo/a no tiene dificultades para dormir luego de ver los contenidos digitales. En mayor proporción con el 42.6%, los cuidadores refieren que sus hijos siempre miran contenidos acompañados por un adulto.

Tabla 1. Descriptivos de las dimensiones Teoría de la mente (ToM) y Autorregulación emocional (AE).

	Mínimo	Máximo	M	DT
Escala Temprana TOM	65,00	150,00	106,7377	18,51567
Reconocimiento de Emociones	38,00	100,00	71,7705	12,85482
Comprensión Términos TOM	0,00	20,00	15,7541	4,75624
Extraversión	13,00	28,00	22,1667	3,22683
Afecto Negativo	4,00	23,00	11,3443	4,77802
Esfuerzo de Control	9,00	23,00	16,9672	2,92100

Se implementaron pruebas de normalidad con el estadístico Shapiro Wilk obteniendo un nivel de significación mayor a 0.05, es decir que las variables

cuantitativas se distribuyen de manera normal por ende se aplicaron estadísticos paramétricos.

Correlaciones

Tabla 2. Correlaciones Edad (niño/a y cuidador), Cantidad de hijos con Dimensiones del ToMI y AE.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1- Edad del niño/a en meses	-	-0,063	0,020	0,117	0,138	0,188	-0,025	0,058	,313*
2- Cantidad de hijos en la familia		-	0,242	-0,146	0,080	-0,087	-0,117	-0,156	-0,122
3- Edad de la Madre			-	0,094	-0,111	-0,029	-0,083	,316*	-,260*
4- Escala Temprana ToM				-	,520**	,300*	,257*	-0,239	0,027
5- Reconocimiento de Emociones (ToM)					-	,419**	,273*	-,457**	0,077
6- Comprensión Términos TOM						-	0,252	-,302*	,261*
7- Extraversión (AE)							-	-,372**	0,106
8- Afecto negativo (AE)								-	-0,091
9- Esfuerzo de Control (AE)									-

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conforme a los resultados de la Tabla 2 se puede plantear que la dimensión *Escala Temprana* de la escala ToM presenta correlaciones de tipo significativas, directas y débiles con la dimensión *Extraversión* de la escala de AE ($r= 0.257$ $p=0.04$).

La dimensión de reconocimiento de emociones de la escala ToMI II presenta una relación significativa, positiva y débil ($r= 0.273$ $p=0.03$) con la *Extraversión* (dimensión de AE) y una relación significativa, negativa y moderada ($r= -0.457$ $p=0.00$) con el *Afecto Negativo* (dimensión de AE). A su vez, la dimensión *Comprensión de términos de ToM* presenta una relación significativa negativa y débil con el *Afecto Negativo* ($r= -0.302$ $p=0.01$) y una relación significativa, positiva y débil con el *Esfuerzo de Control Negativo* ($r= 0.261$ $p=0.04$).

Correlaciones de las dimensiones de ToM y AE con la edad del niño/a.

Cuanto mayor es la edad del niño/a mayor es el esfuerzo de control ($r= 0.313$ $p=0.01$).

Correlaciones de las dimensiones de ToM y AU con la edad de la madre.

Cuanto mayor es la madre mayor tiende a ser el afecto negativo del niño/a ($r= 0.316$ $p=0.01$).

Se llevaron a cabo correlaciones según la cantidad de niños que hay en el hogar con la AE y TOM, sin encontrar relaciones estadísticamente significativas.

Se llevaron a cabo correlaciones según el nivel educativo materno con la AE y TOM, sin encontrar relaciones estadísticamente significativas.

Tabla 3. Correlaciones según Frecuencia de lectura con ToM y AE

	Escala Temprana	Reconocimiento de Emociones	Comprensión TérminosToM	Extraversión	Afecto negativo	Esfuerzo de Control
Si contestaste "Si", ¿con qué frecuencia?	0,188	0,112	,271*	0,084	0,134	0,183

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se llevaron a cabo correlaciones según la frecuencia de lectura (Tabla 3) y las dimensiones de ToM y AE encontrando que a mayor frecuencia de lectura mayor será la comprensión de Términos de ToM en los niños/as ($r= 0.271$ $p=0.03$).

Tabla 4: Relaciones entre horas y frecuencia de consumo de contenidos digitales con ToM y AE.

	Cuántas horas al día EN EL DÍA mira/usa su hijo/a contenidos digitales?	Con qué frecuencia mira/usa contenidos digitales.
Escala Temprana	-0,174	0,206
Reconocimiento de Emociones	0,021	0,087

Comprensión Términos TOM	0,111	,319*
Extraversión	-,264*	0,051
Afecto negativo	-0,086	-0,104
Esfuerzo de Control	0,091	,325*

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se evidencian correlaciones significativas, positivas y débiles entre la comprensión de términos de ToM y frecuencia con la que mira contenidos digitales ($r=0.319$ $p=0.01$). Y además se evidencian correlaciones significativas, positivas y débiles entre el esfuerzo de control (dimensiones de la AE) y frecuencia con la que mira contenidos digitales ($r=0.325$ $p=0.01$).

Se evidencian correlaciones significativas, negativas y débiles entre la extraversión (dimensión de AE) y la cantidad de horas al día que el niño/a ve contenidos digitales ($r=-0.264$ $p=0.04$) cuanto mayor es el consumo de medio digitales menor es la extraversión, es decir el afecto positivo en el niño/a.

Comparaciones

Tabla 5. Diferencias según si afectan los contenidos digitales al niño/a en la AE y ToM

	t	gl	Sig.	M		95% de intervalo de confianza de la diferencia	
				Afecta	No afecta	Inferior	Superior
Escala Temprana	-0,537	30,894	0,595	107,4444	104,7500	-12,92089	7,53200
Reconocimiento Emociones	-1,595	24,036	0,124	73,4000	67,1875	-14,24872	1,82372
Comprensión TérminosTOM	-2,745	21,246	0,012	16,8222	12,7500	-7,15562	-0,98883

Extraversión	-0,139	23,551	0,890	22,2045	22,0625	-2,25002	1,96593
Afecto negativo	1,744	27,698	0,092	10,7333	13,0625	-0,40767	5,06600
Esfuerzo de Control	-0,044	23,265	0,966	16,9778	16,9375	-1,95206	1,87150

Se llevaron a cabo comparaciones según la opinión de los cuidadores según si los contenidos digitales afectan o no a los niños/as obteniendo diferencias significativas en la dimensión *Comprensión de términos de ToM* presentando predominancia aquellos que consideran que sí afectan los contenidos por sobre los que consideran que no. Es decir que tienden a presentar mayor comprensión de términos de ToM los niños/as cuyos cuidadores consideran que los contenidos digitales afectan a su desarrollo.

Tabla 6. Diferencias en la AE y la ToM Según si considera que los contenidos que aprende su hijo/a se reflejan en los comportamientos

	t	gl	Sig. (bilateral)	M		95% de intervalo de confianza de la diferencia	
				Si	NO	Inferior	Superior
Escala Temprana	-0,692	56,055	0,492	108,2059	104,8889	-12,91329	6,27931
Reconocimiento de Emociones	-1,083	46,352	0,284	73,4118	69,7037	-10,59904	3,18292
Comprensión Términos TOM	-2,195	47,966	0,033	16,9412	14,2593	-5,13830	-0,22554
Extraversión	0,115	44,541	0,909	22,1212	22,2222	-1,66366	1,86568
Afecto Negativo	-0,389	55,154	0,698	11,5588	11,0741	-2,97902	2,00952
Esfuerzo de Control	1,277	58,504	0,207	16,5588	17,4815	-0,52335	2,36867

Se llevaron a cabo comparaciones según el género tanto para las dimensiones de AE como para las dimensiones de ToM del niño/a sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se llevaron a cabo comparaciones según asistencia a jardín tanto para las dimensiones de AE como para las dimensiones de ToM del niño/a sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se llevaron a cabo comparaciones según si el niño/a nació o no antes de los 9 meses (prematuro) tanto para las dimensiones de AE como para las dimensiones de ToM del niño sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se llevaron a cabo comparaciones si suelen leer o no cuentos a sus hijos/as tanto para las dimensiones de AE como para las dimensiones de ToM del niño sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se llevaron a cabo comparaciones según si el niño/a pone en palabra sus emociones o no de acuerdo con las dimensiones de AE y las dimensiones ToM sin encontrar diferencias significativas entre los grupos.

Se llevaron a cabo comparaciones según como el niño/a se vincula con sus libros específicamente con los valores con mayor predominancia sin embargo la cantidad de casos no fue suficiente como para establecer datos y a su vez la muestra no se encontraba apareada.

Conclusiones

El objetivo directriz de presente estudio consistió en indagar si existían relaciones significativas entre la Autorregulación Emocional, la Teoría de la mente, la lectura de cuentos y el consumo de contenidos digitales, en niños de 18 a 36 meses. La primera hipótesis aventurada planteaba que, cuanto, mayor experiencia de lectura de cuentos tuvieran los niños/as experimentarían mayor autorregulación emocional. La hipótesis se refutó dado que no se evidenciaron relaciones significativas entre la

frecuencia de lectura y la autorregulación emocional. Sin embargo, otro hallazgo encontrado evidencia que a mayor frecuencia de lectura mayor será mayor la comprensión de Términos de ToM en los niños/as, es decir que cuanto más tiendan a leer a sus hijos/as mayor tenderán a comprender términos (referidos a habilidades mentalistas) como por ejemplo “querer”, estos datos son concordantes con los obtenidos por un estudio de Riquelme Mella (2013) quien encuentra que la lectura mediada de literatura en la infancia opera como herramienta de alfabetización emocional, que favorece la inclusión escolar y permite la interacción en los aspectos cognitivos y afectivos.

La segunda hipótesis planteada proponía que los niños que tuvieran mayor experiencia de consumo de contenidos digitales tendrían menor autorregulación emocional. De acuerdo con los datos obtenidos, se evidencia que, cuanto mayor sea la frecuencia de visualización de contenidos digitales mayor tenderá a ser el esfuerzo de control. Y, además que ante la mayor frecuencia con la que mire contenidos digitales, mayor será la comprensión de términos que expresan habilidades mentalistas. A su vez, otro hallazgo del presente indica que cuanto mayor es el consumo de medio digitales (medido en cantidad de horas al día que el niño/a ve contenidos digitales) menor es la extraversión, es decir el afecto positivo en el niño/a. Estos resultados divergentes, en primer término refutan la hipótesis planteada dado que cuanto mayor frecuencia de consumo de contenidos digitales mayor será el esfuerzo de control. Vale decir que esta medida fue interpretada en relación con los datos descriptivos que plantean que los niños/as en mayor medida ven acompañados con los cuidadores estos contenidos y que estos conversan sobre los mismos, lo cual podría explicar las correlaciones obtenidas. Estos datos encontrarían su respaldo en lo teorizado en el presente estudio cuando se citó a Bruner (1990, 1997), Carrithers (1991), Nelson (1981) quienes destacan la

“narratividad” como proceso a través del cual, a partir del desarrollo de sus estados mentales, el niño puede comprender a los personajes de una acción, sus expectativas, sus intenciones, y las consecuencias de sus acciones, por ejemplo en el caso de los contenidos digitales cuando se les preguntó a los cuidadores que programas tendían a preferir refirieron entre otro que el de sus personajes favoritos con los cuales es posible que se identificaran y decodificaran emociones y estados mentales. En concordancia con el estado de conocimiento las estructuras narrativas, las/os infantes organizan el conocimiento, lo cual contribuye a la creación de expectativas sobre la secuencia de dichos eventos, que les permitirá pensar en cualquier actividad como una secuencia coordinada de sucesos cuyos componentes primordiales, Bruner (1986) denomina el componente conductual y los argumentos de la acción: el agente, la situación, los instrumentos y el componente interno o intencional de los acontecimientos: lo que se conoce o no, lo que se piensa o no, lo que se siente o no (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2006).

En lo ateniendo a la extraversion y su vínculo con el consumo de contenidos digitales se evidencia que cuantas más horas tiendan a pasar los niños/as viendo estos contenidos tenderán a ser menos sociales y extrovertidos menguando a su vez la afectividad positiva.

En lo respectivo a la tercera hipótesis planteada, cuanto más desarrolladas se encuentren las habilidades mentalistas, mayor será la autorregulación emocional. Esto se confirma en los datos hallados, específicamente que, cuantas más habilidades mentalistas tempranas emergen en los niño/as, mayor es la extroversión, lo cual evidencia que son más sociales y más afectividad positiva experimentan. A su vez cuanto mayor tiende a ser el reconocimiento de emociones de manera temprana mayor es la extroversión, vale decir más sociales y más afectividad positiva experimentan.

Estos datos son similares a los encontrados por Ellis Weismer (2007) quien plantea la existencia de relaciones entre el desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional, habilidades comunicativas y emergencia o desarrollo de la teoría de la mente.

Además, otro dato encontrado evidencia que cuanto mayor es la comprensión de términos atinentes a las habilidades mentalistas menor es el esfuerzo control. Este dato podría indicar que cuanto más logran comprender y verbalizar el estado mental de otro, menos esfuerzo para controlarse deben hacer, es decir deben implementar menos de su capacidad de inhibir o suprimir las respuestas dominantes por comprender las intenciones ajenas.

Acerca de las limitaciones en relación con el presente estudio, se puede consignar el tipo de muestreo que fue no probabilístico intencional. El número muestral que fue pequeño y las comparaciones que han sido realizadas sin que la muestra se encuentre apareada. En el diseño de la muestra la temporalidad fue transversal, lo cual no permite estudiar la curva de desarrollo de las variables analizadas durante las sucesivas etapas del niño/a. Las futuras investigaciones deberán realizar estudios longitudinales con el fin de contemplar su progresión la curva de desarrollo de las habilidades mentalistas como de la autorregulación emocional.

A partir de lo investigado, se recomienda continuar con investigaciones que estudien en mayor cantidad de participantes la incidencia del consumo de contenidos digitales y permitan continuar indagando la manera en que afecta el comportamiento de quienes los consumen permitiendo profundizar respecto de los beneficios que cierta profilaxis pueda generar en la población general. A su vez sería interesante indagar las

relaciones de la Autorregulación emocional, con la teoría de la mente y el desarrollo lingüístico.

Referencias bibliográficas:

- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1999). Un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *Internacional Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Bronson, M.B. (2000) *Self-regulation In Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Acts on meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrithers, M. (1991). Narrativity: Mindreading and making societies. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 305-318). Oxford: Brasil Blackwel
- Cahill, M., & A. McGill-Franzen. (2013). "Selecting ‘App’ ealing and ‘App’ ropriate Book Apps for Beginning Readers". *Reading Teacher* 67(1): 30-39
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). The Guilford Press.
- Cardozo Tejada, R. (2019). *Las ventajas y desventajas del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en niños de edades preescolares (3-6 años)*. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. ISSN: 1989-

4155 <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/ventajas-desventajas-tecnologias.html>

Cerisola, A. (2017). *Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil*. *Pediátr Panamá*.

Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (p. 59-77). *American Psychological Association*.
<https://doi.org/10.1037/12059-004>

De Grandis et al. (2019). *El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores*.
https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24_1/de_grandis.pdf. DOI: 10.32824/investigpsicol.a24n1a16

De Grandis, M.C. y Resches, M. (2020). *Relaciones longitudinales entre lenguaje, Teoría de la Mente y autorregulación emocional en niños y niñas hablantes tardíos/as*. [\(PDF\) Relaciones longitudinales entre lenguaje, Teoría de la Mente y autorregulación emocional en niños y niñas hablantes tardíos/as \(researchgate.net\)](#)

De Villiers, P. A. (2005). The role of language in theory-of-mind development: what deaf children tell us. In: *Why Language Matters for Theory of Mind*, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference. Oxford University Press

Ellis Weismer, S. 2007. Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: a language endowment spectrum? In: Paul R, editor. *The influence of*

developmental perspectives on research and practice in communication

disorders: a festschrift for Robin S. Chapman. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 83-101

Gago Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). *Regulation during the second year: Executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament and social vulnerability in a Latin American sample. Frontiers in psychology, 10, 1473.*
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>

García-Rodríguez, A, & Gómez-Díaz, R. (2016). Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación. *Revista chilena de literatura, (94), 173-195.*
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300009>

Linares, V. et al. (2009). Emoción y cognición: Implicancias para el tratamiento. Copyright 2009 by Sociedad Chilena de Psicología Clínica. ISSN 0716-6184 (impresa) · ISSN 0718-4808 (en línea) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>

Méndez, M. J. R., & Manso, J. M. M. (2017). Estilo interactivo durante la lectura de cuentos infantiles de contenido engañoso. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 4(10), 493-512.*
file:///C:/Users/mirti/Downloads/Riquelme_2011_lit%20inf%20emociones.pdf

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press

- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent-child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60
- Palomo López, R., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2006). Las TIC como agentes de innovación educativa.
https://www.researchgate.net/publication/249577380_Las_TIC_como_agentes_de_innovacion_educativa/link/00b7d52323dbd3b29f000000/download
- Pino-Pasternak, D., Whitebread, D., & Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent-child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction*, 28(3), 219–272. <https://doi.org/10.1080/07370008.2010.490494>
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978) *Does chimpanzee have a theory of mind?* *Behav Brain Sci* 4: 9-30.
- Prensky, M. (2006). Let's Be Digital Multipliers Eliminating the digital divide is something Educators can do. *Educational Technology*
www.marcprensky.com/.../Prensky-Lets_Be_Digital_Multipliers-ET-01-09.pdf
- Rabazo Méndez, M. & Moreno, Manso, J. (2006). Estilo interactivo durante la lectura de cuentos infantiles de contenido engañoso. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N° 10, Vol 4(3), 2006 .ISSN:1696-2095. pp: 493 – 512.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C., & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.

Riquelme Mella, E. (2013). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39935>

Ríos Tonguino, J. (2020). *Autocontrol emocional, la clave está en la forma cómo interpretamos nuestras emociones.*

https://www.academia.edu/45677510/AUTOCONTROL_EMOCIONAL_LA_CLAVE_EST%3%81_EN_LA_FORMA_C%3%93MO_INTERPRETAMOS_NUESTRAS_EMOCIONES

Riviere, A., & Castellanos, J. L. (1986). Autismo y teoría de la mente. En M. Belinchón (comp.), *Obras escogidas de Ángel Riviere* (pp. 143-164). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Unicef (2016). *Kids online Argentina.*

<https://www.unicef.org/argentina/media/1636/file/Kids-online.pdf>

Unicef (2017). *Niños en un mundo digital.* <https://www.unicef.org/media/48611/file>

Unicef (2021). *Expertos resaltan importancia de leer cuentos a los niños para impulsar su desarrollo.* <https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/expertos-resaltan-importancia-de-leer-cuentos-los-ni%C3%B1os-para-impulsar-su>

Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320–341). The Guilford Press.

Tirapu-Ustárrroz, J. et al. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *REV NEUROL* 2007; 44 (8): 479-489

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/material/orientativa/tirapu_uztarroz_2007_que_es_la_tom.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Werstch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

Whitebread, D.; Basilio, M. Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1): 15-34 (2012).

<http://hdl.handle.net/10481/23015>

Anexos

Link del cuestionario Google forms:

<https://docs.google.com/forms/d/1dTrO5ynNg1A3iE9BDGkcAXZ7gBoQquqvTG0seYdBP84/edit?chromeless=1>

Inventario Teoría de la mente:



Inventario de Teoría de la Mente

Tiffany L. Hutchins, Ph.D., Patricia A. Prelock, Ph.D., CCC-SLP, Laura Bonazinga Bouyea, M.S. ©2010.
Traducido y Adaptado por Mariela S. Morelli y Silvina Perez Zambón, ©2015.

INSTRUCCIONES: El propósito de este inventario es conocer las ideas que tienen los tutores y/o padres con respecto a los pensamientos y sentimientos de los niños. Por favor lea cada afirmación cuidadosamente e indique el grado en el que usted cree que cada afirmación es cierta acerca de su hijo.

A veces, no tiene la certeza respecto a si una afirmación es cierta o no. Cuando se sienta así, reflexione sobre sus experiencias con su hijo y trate de decidir, en base a todo lo que sabe sobre él/ella, cuán seguro está de que si lo que se le pregunta es verdadero o falso.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo trate de responder lo más honesta y cuidadosamente posible.

Para indicar la respuesta haga una marca vertical a lo largo de la línea en el punto apropiado. Si usted se siente indeciso sobre la respuesta más apropiada, haga una marca en algún lugar debajo de 'indeciso' pero tenga en cuenta que puede inclinarse hacia cualquiera de los extremos de la línea. Por ejemplo:



Si usted tiene sentimientos más definidos sobre si la afirmación es mas atinada, haga una marca en la línea que refleja esos sentimientos. Por ejemplo:



Mi hijo/a se da cuenta cuando alguien necesita ayuda.



Mi hijo/a entiende que cuando alguien frunce el ceño, se siente diferente de cuando sonría.



Mi hijo/a sabe diferenciar si alguien lastima a otra persona por accidente o a propósito.



20

Mi hijo/a se da cuenta cuando las personas están felices.



20

Mi hijo/a entiende que cuando exhibo miedo la situación es peligrosa.



20

Mi hijo/a es capaz de mostrarme cosas.



20

Mi hijo/a es capaz de prestarme atención cuando le muestro algo.



20

Si yo levantase la vista y mirara al cielo, mi hijo haría lo mismo.



20

Si mi hijo/a ve un objeto nuevo y extraño, ella/él me miraría antes de tocarlo para observar mi reacción.



20

Mi hijo/a se da cuenta cuando una persona está triste.



20

Mi hijo/a se da cuenta cuando una persona está enojada.



Mi hijo/a se da cuenta cuando una persona está asustada.



20

Mi hijo/a entiende el verbo "querer".



20

Mi hijo/a entiende que las personas están felices cuando obtienen lo que desean.



20

Inventario ECBQ:

© Reservados todos los derechos
Mary K. Rothbart
Samuel Putnam

18 a 36 meses : SI NO

Cuestionario Conductual Infantil* Forma Abreviada (18-36 meses)

Nombre del niño/a: _____ Sexo: M F

Fecha actual: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____
Día mes año meses semanas

INSTRUCCIONES:

Por favor, lea detenidamente antes de comenzar:

En cada descripción de la conducta del bebé que usted leerá a continuación, indique por favor cuántas veces el niño(a) mostró esa conducta durante las **DOS ÚLTIMAS SEMANAS**, señalando con un círculo uno de los números que aparecen debajo de cada frase. Estos números indican la frecuencia con la que usted observó la conducta descrita durante las dos últimas semanas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(NA)
Nunca	Muy raramente	Pocas veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No aplica, no sucedió

La columna "No Aplica" (NA) se utiliza cuando usted, durante las dos últimas semanas, no vio al niño(a) en la situación descrita. Por ejemplo, si la situación que se menciona pregunta respecto a una visita del niño(a) al doctor, y el niño(a) no tuvo que ir al doctor en las últimas dos semanas, usted marcará la opción NA. "No Aplica" es diferente de "Nunca" (1). "Nunca" se usa cuando usted vio al niño(a) en esa situación (ida al doctor) pero él o ella nunca realizó la conducta por la cual se pregunta (por ejemplo llorar), por lo cual debe marcar el número 1.

Por favor, asegúrese de que ha hecho un círculo en el número correspondiente o NA a todas las frases.

* Nota: Este cuestionario ha sido adaptado al castellano por Chamarrita Farkas y el Grupo de Investigación del Proyecto FONDECYT N° 1110087 de la Escuela de Psicología de la Pontificia y Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con permiso de los autores.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(NA)
Nunca	Muy raramente	Pocas veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No aplica, no sucedió

1. Cuando se concentró en su juguete o juego favorito, al mismo tiempo que jugaba, ¿atendió a lo que se le preguntó?

1 2 3 4 5 6 7 NA

2. Cuando descubrió una nueva actividad, ¿con qué frecuencia se integró al juego rápidamente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

3. Cuando se involucró en una actividad que requería poner atención (como construir con bloques, armar un rompecabezas o vestir a una muñeca) ¿con qué frecuencia se cansó de la actividad relativamente rápido?

1 2 3 4 5 6 7 NA

4. Durante las actividades diarias, ¿con qué frecuencia prestó atención de forma correcta cuando usted le llamó?

1 2 3 4 5 6 7 NA

5. Durante las actividades diarias, ¿pareció estar molesto por las etiquetas en su ropa?

1 2 3 4 5 6 7 NA

6. Durante las actividades diarias, le ¿molestaron los sonidos de lugares ruidosos?

1 2 3 4 5 6 7 NA

7. En un lugar público, ¿con qué frecuencia pareció asustado por los vehículos grandes o ruidosos?

1 2 3 4 5 6 7 NA

8. Cuando le pidió que "no" realizara alguna actividad, ¿con qué frecuencia interrumpió una actividad rápidamente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

9. Después de una actividad o acontecimiento emocionante, ¿con qué frecuencia pareció desanimado o melancólico?

1 2 3 4 5 6 7 NA

10. Cuando pidió algo y usted le dijo "no", ¿con qué frecuencia hizo un berrinche?

1 2 3 4 5 6 7 NA

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(NA)
Nunca	Muy raramente	Pocas veces	Mitad de las veces	Muchas veces	Casi Siempre	Siempre	No aplica, no sucedió

11. Cuando le pidió esperar para algo que deseaba (como una golosina), ¿con qué frecuencia esperó pacientemente?

1 2 3 4 5 6 7 NA

12. Al estar en reuniones familiares con adultos o niños, ¿con qué frecuencia disfrutó jugando con personas distintas?

1 2 3 4 5 6 7 NA

Cuestionario Sociodemográfico 1:

Inventario del Desarrollo Comunicativo Mac Arthur-Bates. Forma II: Palabras y Oraciones



A continuación, vamos a hacerte algunas preguntas sobre vos, tu hijo/a y tu familia

1. Nombre y Apellido del niño/a:

2. Fecha de Nacimiento

3. Edad del niño/a en meses

4. DNI

5. Fecha de hoy

INFORMACION GENERAL

6. Persona que contesta el cuestionario

Marca solo un cuadro.

- Madre
 Padre
 Otro

7. Lugar de nacimiento del niño/a

8. Barrio donde vive el niño/a

9. ¿Cuántos niños /as hay en tu familia? (contando al niño/a por el que estás respondiendo)

10. ¿Quiénes viven con el niño?

11. Orden de nacimiento del niño/a (primero, segundo, tercero, etc.)

12. ¿Con quién pasa tu hijo/a la mayor parte del tiempo? (Ej. al menos la mitad de su día)

ASISTENCIA AL JARDÍN MATERNAL

13. ¿Tu hijo/a asiste a Jardín Maternal?

Marca solo un cuadro

- Si
 No

Si contestaste que NO, pasá a la pregunta 24 (Contacto con otras lenguas)

14. Si contestaste Si, ¿desde qué edad?

15. Cuántas horas al día concurre?

16. Cuántas veces por semana?

17. El Jardín Maternal es de gestión:

Marca solo un cuadro.

- Pública
 Privada
 Subvencionado (religioso/parroquial)

18. Cuántas maestras hay en su sala? (Puede ser una maestra y una auxiliar)

19. Cuántos niños hay en su sala?

20. ¿Tu hijo/a iba al Jardín Maternal antes del aislamiento por COVID-19?

- Si
 No

INFORMACIÓN SOBRE LA SALUD DEL NIÑO/A

29. ¿Nació antes de los nueve meses?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

30. ¿Con cuántas semanas de gestación?

31. ¿Cuánto pesó al nacer?

32. ¿Tuvo alguna enfermedad o problema de audición o lenguaje?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

33. Si contestaste "si", por favor describí el problema

34. ¿Tuvo infecciones de oído?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

35. Si contestaste "si", ¿Cuántas por año?

36. ¿Tuvo algún problema de salud importante antes, durante o después del nacimiento?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

37. Si contestaste que si, por favor describí el problema

Si contestaste que NO, pasá a la pregunta 24 (Contacto con otras lenguas)

Si contestaste que Sí:

21. ¿Mantuvieron algún tipo de contacto con el Jardín desde que empezó el aislamiento?

Podes marcar más de una opción.

<input type="checkbox"/>	No, no tuvimos contacto/dejamos de abonar las cuotas (en caso de que sea privado)
<input type="checkbox"/>	Si, mediante actividades por zoom
<input type="checkbox"/>	Si, mediante correo electrónico
<input type="checkbox"/>	Si, mediante whatsapp o llamadas telefónicas
<input type="checkbox"/>	Otro

22. Otro (especificar)

23. Si mantuvieron el contacto, con qué frecuencia?

24. ¿Qué tipo de actividades realizaban o realizan? (jodicé brevemente)

CONTACTO CON OTRAS LENGUAS

25. El niño/a tiene contacto con otras lenguas que no sean el español?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

26. Si contestaste "si", con qué lengua o lenguas tiene contacto?

27. ¿Desde qué edad? (en meses)

28. ¿Con quién/quienes la habla?

DATOS DE LOS PADRES

38. Nombre de la Madre

39. Edad de la Madre

40. Lugar de origen de la Madre

41. Nombre del Padre (o cuidador/a secundario/a)

42. Edad del Padre

43. Lugar de origen del Padre

OCUPACIÓN: Por favor **indica** con claridad el trabajo de la madre y del padre (si fuese el caso). Por **ejemplo** si es empleado/a, **indica** también en donde trabaja (por ejemplo, en un negocio de ropa, o en una casa de familia; o si es maestro/a, **indica** también el nivel (inicial, primaria, secundaria, etc.). **Indica** aquí si está desempleada/o

44. Ocupación de la Madre

45. Ocupación del Padre (O con quien compartas la responsabilidad del hogar. Si estás sola o solo al frente del hogar, no marques nada)

ESCOLARIDAD: Por favor, **indica** el nivel más alto de escolaridad alcanzado

46. Madre

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Primaria incompleta
<input type="checkbox"/>	Primaria completa
<input type="checkbox"/>	Secundario incompleto
<input type="checkbox"/>	Secundario completo
<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto
<input type="checkbox"/>	Terciario completo
<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto
<input type="checkbox"/>	Universitario completo

47. Padre (O con quien compartas la responsabilidad del hogar. Si estás sola/o al frente del hogar, no marques nada)

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Primaria incompleta
<input type="checkbox"/>	Primaria completa
<input type="checkbox"/>	Secundario incompleto
<input type="checkbox"/>	Secundario completo
<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto
<input type="checkbox"/>	Terciario completo
<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto
<input type="checkbox"/>	Universitario completo

CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

48. En los últimos SEIS MESES, ¿los ingresos del hogar alcanzaron para cubrir las siguientes necesidades?

	SI	NO
Alimentos (3/4 comidas diarias)		
Ropa (reposición)		
Salud (médico, remedios)		
Educación (materiales, transporte y útiles)		
Bienes /electrodomésticos NO básicos *		

* TV, microondas, lavavajillas, computadora, equipo de música. No se incluyen heladera, cocina, calefón o termotanque

49. Vivienda

Cantidad de personas que habitan la vivienda	
Cantidad de habitaciones (ambientes) sin contar baño ni cocina	
Cantidad de habitaciones utilizadas para dormir (incluyendo baño y cocina)	

HÁBITOS DE LECTURA EN EL HOGAR

50. ¿Cuántos libros tienen (aproximadamente) en tu hogar?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Menos de 10
<input type="checkbox"/>	10 a 50
<input type="checkbox"/>	51 a 100
<input type="checkbox"/>	Más de 100

51. ¿Suelen leerle cuentos a tu hijo/a? (ya seas vos o alguien más de la familia)

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

52. Si contestaste "sí", ¿con qué frecuencia?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Todos los días
<input type="checkbox"/>	3 veces por semana
<input type="checkbox"/>	1 vez por semana
<input type="checkbox"/>	Menos de una vez por semana

53. ¿Cuántos libros propios (o compartidos con sus hermanos/as) tiene tu hijo/a (aproximadamente)?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	No tiene libros propios
<input type="checkbox"/>	10 libros o menos
<input type="checkbox"/>	Entre 11 y 30 libros
<input type="checkbox"/>	Entre 31 y 50
<input type="checkbox"/>	50 o más

USO DE PANTALLAS O DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS

54. En tu casa ¿tenés conexión a internet?

Marca solo un cuadro.

<input type="checkbox"/>	Sí, pago un servicio de internet
<input type="checkbox"/>	No, uso los datos del celular
<input type="checkbox"/>	No tengo ningún tipo de conexión a internet

55. ¿Cuáles de los siguientes servicios o dispositivos tenés en tu casa?

Selecciona todos los que correspondan.

<input type="checkbox"/>	Televisión por cable
<input type="checkbox"/>	Televisión satelital (Direct TV)
<input type="checkbox"/>	Netflix
<input type="checkbox"/>	Otras plataformas (Flow/Amazon prime/HBO, etc.)
<input type="checkbox"/>	Computadora de escritorio (PC)
<input type="checkbox"/>	Laptop/Notebook
<input type="checkbox"/>	Tablet/ iPad
<input type="checkbox"/>	Play Station/ X-box/ Wii u otros dispositivos de juego
<input type="checkbox"/>	E-Book (libro electrónico)
<input type="checkbox"/>	Celulares

56. ¿Cuáles de estos dispositivos usó tu hijo/a (solo, con vos o con alguien más) EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS?

Selecciona todos los que correspondan.

<input type="checkbox"/>	No usó ningún dispositivo
<input type="checkbox"/>	Televisión (incluye TV por cable y plataformas)
<input type="checkbox"/>	Computadora de escritorio (PC)
<input type="checkbox"/>	Laptop/Notebook
<input type="checkbox"/>	Tablet/ iPad
<input type="checkbox"/>	Play Station/ X-box/ Wii u otros dispositivos de juego
<input type="checkbox"/>	Celular
<input type="checkbox"/>	Otro

57. Otro (especificar)

58. Indica cuánto tiempo, aproximadamente, pasó tu hijo/a (solo/a, con vos o con alguien más) haciendo alguna de las siguientes actividades EN LAS ÚLTIMAS DOS SEMANAS

Marca solo un cuadro por fila.

	No lo hizo	Menos de 1 hora p/día	1 a 2 h p/día	3 a 4 h p/día	Más de 4 h p/día
Viendo la televisión (incluyendo cable, Netflix u otras plataformas) (películas, dibujos, series, programas educativos etc)					
Viendo videos en Youtube (series/canciones/dibujos/animaciones)					
Jugando con apps en el celular o la tablet (a través de pantalla táctil)					
Hablando por videollamada con familiares y otros niños/as					
Viendo fotos en el celular o la tablet					

59. Otras actividades, especificar:

60. Cuando tu hijo/a utiliza algunos de los dispositivos que hay en tu hogar, ¿con qué frecuencia realiza estas actividades?

Marca solo un cuadro por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Jugar con contenidos interactivos (armar rompecabezas, resolver acertijos, responder a consignas. Por ej: elegir el animal que hace el sonido que se le presenta)					
Dibujar y/o pintar (en el celular/ la computadora o tablet)					
Mirar fotos (en el celular o la tablet)					
Hablar por videollamada con familiares u otros niños/as					
Mirar videos musicales en Youtube					
Mirar películas, dibujos o series con personajes conocidos					
Mirar programas cortos con contenido educativo (historias que enseñan normas sociales, a reconocer emociones, o nuevas palabras (nombres de objetos, animales, colores, formas, etc)					

61. Indica tres programas, personajes, o contenidos en general que le gusten especialmente a tu hijo/a

62. Indica con cuánta frecuencia:

Marca una cruz por fila.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
¿Tu hijo/a mira acompañado por un adulto o niño/a mayor los contenidos que reproduce en los dispositivos?					
¿Dialoga o comenta (con vos o con alguien más) acerca de los contenidos observados?					

63. Si referiste que tu hijo/a observa los contenidos acompañado/a ¿con quién o quiénes lo hace?



¡Muchas gracias por tu colaboración!

Cuestionario Sociodemográfico 2:

Lectura de cuentos:

- 1) Criterio de exclusión: ¿En su hogar, leen cuentos con su hijo de entre 18 y 30 meses?
- 2) ¿Con que frecuencia leen? Todos los días –más de tres veces a la semana- una vez a la semana –dos veces al mes- una vez al mes.
- 3) ¿En qué momento de la jornada se leen cuentos?
- 4) ¿Cuánto tiempo dedican a la lectura de cuentos por sesión? ¿En que se basa esa medida de tiempo?
- 5) En caso de leer cuentos en la noche, ¿que emoción presenta el niño al día siguiente?
- 6) ¿Como es el descanso de su hijo después de leer un cuento?
- 7) ¿Qué tipo de cuentos leen? fantásticos y de hadas- realistas – misterio – populares –leyendas – fabulas - históricos – cómicos - terror – ilustrativos – en otra lengua .
- 8) ¿Qué tipos de cuentos le gustan más?
- 9) ¿Qué formatos y características tienen los libros que leen?
- 10) ¿Qué emociones registra como cuidador en el niño, al momento de la lectura del cuento? Ansiedad – felicidad – sueño- aburrimiento –melancolía – tristeza – ira- asco.
- 11) ¿Pone en palabras el niño sus propias emociones?
- 12) ¿Al niño le gusta la lectura de cuentos? ¿Lo demanda?
- 13) ¿Afecta el contenido el vocabulario del niño?
- 14) ¿Hay libros en la casa? ¿Cuántos? ¿Dónde?
- 15) ¿En qué espacios de la casa sucede la lectura de cuentos?
- 16) ¿El niño tiene sus propios libros? ¿Como se vincula con ellos? Tiene su propio espacio- los tiene a su alcance- etc.
- 17) ¿Considera como tutor que leer cuentos es bueno para su hijo? ¿Por qué?
- 18) ¿Qué integrantes de su familia leen cuentos?

Contenidos de internet:

- 1) ¿Cuántas horas al día mira su hijo YouTube kids?
- 2) ¿Con que frecuencia? Por día, por semana, por mes.
- 3) ¿Tiene su hijo un límite de tiempo pautado por día para utilizar esta aplicación?
- 4) ¿Qué sucede cuando este tiempo finaliza? ¿Cuál es la reacción del niño?
- 5) ¿Mira su hijo contenido hasta altas horas de la noche? ¿Hasta qué hora? ¿Cuánto tiempo antes de dormir?
- 6) ¿Cuál es su posición respecto de pautar un tiempo de acceso a los contenidos de internet? ¿Qué reacción tiene su hijo ante el hecho de pautar estos lapsos de consumo digital? Rabieta- lo comprende- se organiza mejor. Etc

- 7) ¿Desde qué hora le permite que comience a ver contenidos?
- 8) El consumo de YouTube acompaña alguna actividad de nutrición, aseo, ¿o para ir al baño?
- 9) ¿Está de fondo el televisor o dispositivo con estos contenidos durante el día?
- 10) ¿Siente el niño la necesidad de tener el contenido presente, aunque no le este prestando atención?
- 11) ¿Nota que el niño tiene dificultad para conciliar el sueño luego de utilizar esta plataforma, lo atribuye a YouTube?
- 12) ¿Qué motivación tiene como tutor para que su hijo utilice esta herramienta?
Calmar rabietas- utilización de tiempo personal como padre- otro, ¿cuál?
- 13) ¿Qué motivación tiene como tutor para que su hijo utilice esta herramienta?
Calmar rabietas- utilización de tiempo personal como padre- otro, ¿cuál?
- 14) ¿Como tutor, reconoce las emociones que presenta su hijo al mirar estos videos? ¿Pone en palabras el niño sus emociones?
- 15) ¿Qué estrategia reconoce en el niño para transgredir la norma pautada?

Contenidos

- 16) ¿Qué tipo de contenidos le gustan al niño? ¿Cuáles prefiere?
- 17) ¿El niño elige su propio contenido? ¿Como lo expresa?
- 18) ¿El niño exige mirar contenidos? ¿Como lo expresa?
- 19) ¿Suele mirar junto con su hijo estos contenidos?
- 20) ¿Cuándo el niño está mirando contenidos, es supervisado todo el tiempo?
- 21) ¿En alguna ocasión en que el niño no fue supervisado a la hora de mirar contenidos, sucedió que este haya mirado videos no apropiados a su edad?
- 22) ¿En algún momento reconoció como padre algún contenido inapropiado dentro de YouTube kids? (Adulto enseñando a cortarse las venas infiltrado)
- 23) ¿Qué contenido prefiere que su hijo vea? ¿Su hijo está de acuerdo con eso?
¿Como se da cuenta?
- 24) ¿Afecta el contenido el vocabulario del niño? considera que expande su contenido lingüístico?
- 25) ¿Cuál considera que es el aporte cultural de la aplicación hacia el niño?
- 26) ¿Qué opinión tiene como padre/tutor sobre la herramienta YouTube? ¿Lo considera desde una perspectiva didáctica? ¿Por qué?
- 27) ¿Aplican alguna medida para corregir el habla del niño cuando estos se expresan en neutro?
- 28) ¿Considera que los comportamientos aprendidos en YouTube se reflejan en los comportamientos de sus hijos en relación con otros niños? ¿Como? ¿Alguna vez ocurrió en forma negativa?
- 29) ¿Qué influencia consideras que tiene sobre la percepción de la imagen corporal de tu hijo?
- 30) ¿Tiene el niño su dispositivo propio? ¿O utiliza el de algún familiar?

- 31) ¿En qué espacios se desarrolla la actividad de consumo de contenidos de YouTube? opciones
- 32) ¿Tiene algún asesoramiento profesional o familiar para utilizar esta herramienta? ¿Pediatra- maestro- abuelo- otro, cuál?
- 33) ¿Usted piensa que con la utilización de YouTube reforzó o extinguió ciertas conductas del niño?
- 34) ¿Piensa que, si su hijo utiliza esta herramienta, tendrá para usted más tiempo de aprovechamiento personal? ¿En qué lo nota?