



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*“DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE Y LA
EMPATÍA EN NIÑOS DEL SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN INFANTIL”*



Autor/a: Bárbara Ramos Torre
Tutor/a académico/a: Cristina Martín Pérez

Resumen

En el presente trabajo se ha creado una situación de aprendizaje para el segundo ciclo de Educación Infantil con el principal objetivo de observar el grado de adquisición de la Teoría de la Mente y su relación existente con la capacidad de empatía. La muestra de alumnos con los que se realizó la situación de aprendizaje está formada por 22 alumnos (11 niños y 11 niñas con una edad comprendida entre los 4 y 5 años) del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil del Colegio CEIP Villalpando. Para llevar a cabo dicha situación de aprendizaje se han planteado las competencias, contenidos y principios sobre los que se trabajará y se han elaborado 6 actividades que permiten trabajar la ToM y la empatía en este grupo de edad. Los resultados obtenidos nos permiten establecer la conclusión de que, tras trabajar con las actividades, los niños de 4 años son capaces de ponerse en el lugar del otro, actuando en base a la empatía y buscando el bienestar ajeno, dejando atrás además el egocentrismo tan característico de estas etapas.

Palabras clave

Teoría de la Mente, empatía, Educación infantil, aceptación, cognitiva, afectiva, conductual, situación de aprendizaje.

Abstract

In this work, a learning situation has been created for the second cycle of Early Childhood Education with the main objective of observing the degree of acquisition of the Theory of Mind and its existing relationship with the capacity for empathy. The students with whom the learning situation was carried out were made up of 22 students (11 boys and 11 girls aged between 4 and 5 years) from the first year of the second cycle of Early Childhood Education at the CEIP Villalpando School. To carry out this learning situation, the competencies, contents and principles that will be worked on have been proposed and 6 activities have been developed that allow working on ToM and empathy in this age group. The results obtained allow us to establish the conclusion that, after the activities, 4-year-old children can put themselves in the place of others, acting based on empathy and seeking the well-being of others, also leaving behind the egocentrism so characteristic of these stages.

Key words:

Theory of Mind, empathy, Early Childhood Education, acceptance, cognitive, affective, behavioral, learning situation.

Agradecimientos:

He de agradecer el apoyo y el cariño del personal del centro donde se realizaron las actividades propuestas, especialmente a la profesora Nuria Gómez Aparicio, tutora de la clase de 4 años B, la cual se ha convertido en uno de mis principales referentes. Su gran dedicación me ha hecho darme cuenta de lo mucho que me gusta esta profesión.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 2. OBJETIVOS..... | 8 |
| 2.1. Objetivo general | 8 |
| 2.2. Objetivos específicos | 8 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 8 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 9 |
| 4.1. Teoría de la mente. ¿Qué es?..... | 9 |
| 4.2. Teorías sobre la TOM y cognición social..... | 11 |
| 4.3. TOM y funcionamiento cerebral..... | 12 |
| 4.4. Dimensiones de la TOM | 13 |
| 4.4.1. Aspecto cognitivo y afectivo | 13 |
| 4.4.2. Aspecto conductual | 18 |
| 4.5. Intervenciones de la ToM en niños..... | 19 |
| 4.5.1. Intervenciones en TOM en niños con TEA..... | 19 |
| 4.5.2. Intervenciones en TOM en niños sin necesidades especiales | 21 |
| 5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE..... | 24 |
| 5.1. Contextualización de la propuesta..... | 24 |
| 5.2. Contexto..... | 25 |
| 5.3. Objetivos de las actividades | 26 |
| 5.4. Competencias clave que se trabajan | 26 |
| 5.5. Competencias específicas..... | 26 |
| 5.6. Criterios de evaluación..... | 27 |
| 5.7. Mapa de relaciones competenciales | 28 |
| 5.8. Contenidos de carácter transversal..... | 29 |
| 5.9. Principios pedagógicos..... | 30 |
| 5.10.Principios metodológicos de etapa..... | 30 |
| 5.11. Actividades | 31 |
| 5.12. Recursos: materiales, temporales, humanos y espaciales..... | 36 |
| 5.13. Evaluación..... | 36 |
| 5.14. Indicadores de logro..... | 37 |
| 6. EXPOSICIÓN DEL RESULTADO DEL PROYECYO | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 7. DISCUSIÓN FINAL..... | 42 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 44 |
| 9. ANEXOS..... | 49 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Pág. |
|-----------------------|-----------|
| 1.Tabla 1..... | 28 |
| 2.Tabla 2..... | 37 |
| 3.Tabla 3..... | 49 |

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de ‘teoría de la mente’ (ToM) hace referencia a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, englobando sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias.

En la teoría de la mente, utilizamos conceptos, conocimientos y razonamientos para entender y anticipar el comportamiento humano. Interpretamos, explicamos y prevemos las acciones de otras personas atribuyéndoles estados mentales como pensamientos, creencias, intenciones, deseos y sentimientos. Esta habilidad para anticipar y explicar el comportamiento es esencial y fundamental para que las relaciones interpersonales y la vida social sean viables y significativas.

Los autores Extremera y Fernández-Berrocal (2005) y Fernández Berrocal y Extremera (2006), definen la empatía como un rasgo característico de las relaciones humanas, la cual está presente en otros constructos teóricos como la inteligencia emocional.

La empatía y la teoría de la mente, dos conceptos estrechamente relacionados, están vinculados con la manera en que los niños son aceptados por sus pares. Tanto la capacidad de responder emocionalmente como la habilidad para hacer inferencias sociales, ya sea sobre estados de conocimiento o sobre estados emocionales, son aspectos esenciales para tener interacciones sociales de éxito. Estas habilidades promueven la comprensión de las intenciones de los demás, lo que permite predecir el comportamiento en situaciones sociales y ajustar nuestra propia conducta en consecuencia (Brorther, 1990; Decety, 2010; Portillo y Barajas, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el presente trabajo se plantea una situación de aprendizaje para trabajar la ToM y, por tanto, trabajar el desarrollo cognitivo, emocional y social en los 22 alumnos del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil del Colegio CEIP Villalpando. Con las actividades propuestas en este trabajo se pretende observar el grado de adquisición de la Teoría de la Mente y su relación existente con la capacidad de empatía.

Esta propuesta se enmarcaría en el área de “Crecimiento en armonía” del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general del estudio es explorar el momento de adquisición y grado de desarrollo de la ToM y trabajar esta habilidad en niños de cuatro años mediante una situación de aprendizaje.

2.2. Objetivos específicos

En base a lo expuesto, el presente estudio persigue como principales objetivos de investigación:

- (a) Describir el nivel empatía en escolares de educación infantil.
- (b) Establecer las relaciones entre el grado de empatía y el desarrollo de la ToM.
- (c) Trabajar la ToM en niños de 4 años mediante una situación de aprendizaje en clase.

3. JUSTIFICACIÓN

La razón de mi elección sobre la temática referente a la ToM y la empatía se debe a múltiples motivos, los cuales expondré a continuación.

La Teoría de la Mente y su adquisición es fundamental, ya que un adecuado desarrollo de la misma facilita la empatía y, en consecuencia, mejora las relaciones con el entorno, evitando conflictos y malentendidos y ayudando a formar ideas claras sobre los pensamientos de los demás. Generalmente, a medida que se acumula más experiencia en interacciones sociales, esta habilidad se desarrolla más, lo que permite conectar mejor con otras personas y comprender que pueden tener pensamientos y sentimientos distintos a los propios, y por lo tanto, comportarse de manera diferente.

Algunas personas, como aquellas con trastorno autista, depresión o trastornos de ansiedad, tiene dificultades para desarrollar estas habilidades.

Los niños pequeños comienzan a desarrollar la ToM cuando son capaces de prestar atención a otras personas e imitarlas. En el ámbito de la psicología del desarrollo, la empatía se siempre se ha descrito como la capacidad subconsciente y automática de reaccionar a las emociones de otras personas, es decir, la habilidad de compartir las emociones de los demás, como lo han definido (Eisenberg y Fabes, 1990). Numerosos estudios indican que los niños comienzan a mostrar empatía entre los tres y los cinco años, por este motivo, considero que mi estudio es una oportunidad perfecta para demostrar el grado de adquisición de esta variable en el rango de edad mencionado.

La ToM permite a los niños dejar a un lado su egocentrismo y tomar consciencia de que las personas pensamos de manera diferente y, por ende, actuamos en función de nuestros pensamientos, sentimientos ideas y creencias. Además, la ToM se relaciona estrechamente con el comportamiento prosocial, siendo este uno de los aspectos más importantes en la vida adulta. Se ha demostrado como los niños que presentan un gran desarrollo de la ToM suelen mostrar un comportamiento más prosocial, convirtiéndose esta en uno de los aspectos más importantes en el desarrollo evolutivo.

De esta manera, la principal elección de esta temática es la evidencia de que la Teoría de la Mente es fundamental para la interacción social. Un niño que presente dificultades en desarrollar esta capacidad enfrentará problemas para comprender las reacciones de sus compañeros y, posiblemente, de los adultos, lo que afectará negativamente sus habilidades y competencias sociales. Mi objetivo entonces es aportar luz e importancia a este tema con el fin de que los futuros docentes sean conscientes de la importancia de las ToM y, por ende, lleven a cabo acciones en el aula que faciliten a los niños su correcta adquisición y desarrollo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Teoría de la Mente. ¿Qué es?

Los seres humanos poseemos una serie de cualidades que nos distinguen de otras formas de vida, como la complejidad de nuestras emociones y sentimientos, nuestro proceso de pensamiento y nuestra capacidad de empatía. En cuanto al ámbito social, es imprescindible comprender y anticipar la conducta de las demás personas, tomando conciencia de sus conocimientos, sus intenciones y sus emociones. Esta habilidad humana se conoce como Teoría

de la Mente (ToM) y se refiere a la capacidad de atribuir pensamientos y propósitos a las personas con las que nos relacionamos, además, implica la capacidad de percibirse a uno mismo y a los demás en cuanto a los estados mentales, como emociones y creencias, que influyen en el comportamiento.

La Teoría de la Mente (ToM) se desarrolla a partir de los 3 años y medio de edad, momento en el que los niños adquieren la capacidad simbólica. Es importante un adecuado desarrollo de la ToM, pues un desarrollo insuficiente de la misma desemboca efectos negativos en las relaciones interpersonales, lo que a su vez afecta la evolución psicológica y cognitiva del sujeto.

El desarrollo de las habilidades de comunicación verbal también puede tener vinculación con la adquisición de la Teoría de la Mente (ToM) pues durante la evolución del vocabulario y la estructura gramatical, el desarrollo de la ToM avanza de manera más rápida y eficaz. Esto posiblemente es debido a que se logra una mejor comprensión de las acciones, tanto las de uno mismo como las de los demás (Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010).

Según Leslie (1987), la habilidad de la 'Teoría de la Mente' es innata en los seres humanos, pero su maduración tiene lugar en el segundo año de vida, pues es en este punto cuando los niños comienzan a desarrollar la capacidad de crear "ficciones". Estas son invenciones de los niños que evolucionan progresivamente hasta convertirse en una teoría de la mente completamente desarrollada. Este avance evolutivo es de gran importancia para lograr la adquisición de funciones mentales superiores.

Otros autores como Karmiloff-Smith (1994) plantean que, a pesar de reconocer la existencia de las predisposiciones innatas mencionadas por Leslie, la teoría de la mente no es un módulo tan estrictamente determinado. Según esta perspectiva, para que esta capacidad se pueda desarrollar, es necesaria una interacción adecuada con el entorno sociocultural y constituye un proceso evolutivo gradual. Esto quiere decir que un recién nacido no llega al mundo como una "pizarra en blanco" que deba ser llenada de experiencias a lo largo del desarrollo. En cambio, el niño nace con una serie de predisposiciones que le permiten diferenciar entre personas y objetos, teniendo en consideración las características de los mismos. De esta manera, lo que plantean es que para que el individuo pueda profundizar en el conocimiento de las personas y objetos en el mundo, requiere experimentar un extenso proceso de aprendizaje y una amplia gama de experiencias, siendo este progreso fundamental para el descubrimiento de la mente.

4.2. Teorías sobre la ToM y cognición social

Los seres humanos son una especie social. No solo vivimos en sociedad, sino que pensamos de manera social y esto nos permite generar una extensa gama de pensamientos relacionados con la identidad, roles, acciones e interacciones sociales. La base de la cognición social humana implica la interpretación tanto de nosotros mismos como de los demás, refiriéndonos a sus estados psicológicos y mentales internos, y esta es la idea principal de la teoría de la mente.

Los filósofos y los psicólogos Wellman y Liu (2004) señalan que la teoría de la mente se organiza dentro de tres categorías amplias en cuanto a la mente y conducta. Estas categorías son las creencias, los deseos y las acciones. Esto quiere decir que las personas tenemos ciertas creencias y deseos que implican que realicemos ciertas acciones con una intención específica. De esta manera, dentro de nuestra comprensión, somos conscientes de que las personas realizamos actos sabiendo que el resultado nos proporcionará aquello que buscamos o pretendemos conseguir.

En escolares, se han llevado a cabo numerosos estudios (ente ellos, Gómez Echeverry, 2010) para investigar el funcionamiento de la Teoría de la Mente pues esta engloba muchas comprensiones y conceptos como ocurre con el término “falsas creencias”. La falsa creencia (Wellman y Liu, 2004) es un buen punto de partida, pues las tareas pueden llevarse a cabo de manera sencilla para ser puestas en práctica con niños en diferentes contextos y, como resultado, a lo largo de estos años se han recopilado una gran cantidad de datos acerca de las falsas creencias, provenientes de niños de varios ámbitos y paraderos.

En España, se han adaptado múltiples instrumentos para investigar la relación entre los diferentes componentes de la ToM con variables sociodemográficas y educativas. Este es el caso de la Escala de la Teoría de la Mente (EToM) que se utilizó en la investigación realizada por Wellmann y Lui (2004) y que ha sido adaptada a niños españoles por Medina et al. (2016). Esta escala tiene la función de evaluar de las habilidades relacionadas con la Teoría de la Mente, desde los aspectos más básicos hasta los más complejos que son más difíciles de adquirir para niños y niñas de 5 y 6 años.

4.3.ToM y funcionamiento cerebral

Sebastian et al., (2012) reflejan en un estudio que, aunque los niños demuestran la capacidad de superar tareas referidas a la Teoría de la Mente (ToM) de segundo orden alrededor de los 6 y 7 años, esto no ocurre con las tareas de ToM afectiva hasta un poco más tarde en su desarrollo. Estas tareas afectivas se refieren a la capacidad de comprender los sentimientos de los demás y, para que una persona tenga la capacidad de llevar a cabo este proceso es necesario que el individuo tenga desarrollada la corteza prefrontal ventromedial, la cual se desarrolla más tarde que las estructuras involucradas en la ToM cognitiva.

En la actualidad se han realizado estudios en el campo de la neurociencia cognitiva que nos muestran la existencia de conexión entre la Teoría de la Mente (ToM) y la empatía. En el campo de la psicología del desarrollo, la empatía se define como la capacidad subconsciente y automática de reaccionar a las emociones de otras personas, es decir, a la habilidad de comprender las emociones de los demás y ponernos en la piel del otro, como lo han definido (Eisenberg y Fabes, 1990).

Recientemente, se realizó un metaanálisis que agrupó varios estudios. Este fue llevado a cabo por Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk y Ruffman en 2016, y revisaron 76 investigaciones que exploraban la conexión entre la Teoría de la Mente (ToM) y la aceptación social entre pares. Los estudios se clasificaron en dos grupos principales: uno enfocado en las habilidades cognitivas de ToM y otro en las habilidades emocionales relacionadas con la ToM.

Los resultados de este estudio mostraron que la ToM se vuelve más sofisticada en el rango de edades de 2 a 12 años, experimentando un cambio significativo durante la etapa de educación infantil. A partir de esto, los investigadores sugirieron que también debería haber un cambio notorio en el desarrollo de comportamientos prosociales durante este mismo período, sin embargo, los hallazgos de los estudios son diversos. Por ejemplo, Eisenberg y Fabes (1998) comprobaron que existe un notable aumento en comportamientos prosociales durante la etapa de educación infantil, mientras que Nagin (2005) mostró que el comportamiento prosocial se mantiene estable entre los 5 y 11 años.

El metaanálisis realizado por Imuta (2016) encontró una conexión entre las evaluaciones de la Teoría de la Mente cognitiva y afectiva y cómo estas se relacionan con las evaluaciones de

comportamiento prosocial. No obstante, esta relación es más fuerte cuando las tareas de ToM miden la comprensión de las emociones de los demás. En resumen, varios autores han encontrado una asociación positiva entre la Teoría de la Mente y el comportamiento prosocial, tanto en edades infantiles como escolares.

Los datos obtenidos en un estudio realizado por Maldonado Recio y Barajas Esteban (2018) para abordar esta idea indican que existe una relación entre la Teoría de la Mente y la empatía en niños de educación infantil, sin embargo, en el momento en el que los niños pasan a la etapa de educación primaria, esta relación desaparece. Esto es debido a que tanto la empatía afectiva como cognitiva están aún desarrollándose en las primeras etapas, mientras que en el momento en el que se pasa a la educación primaria, las diferencias a nivel individual en relación a la empatía no dependen de la edad al mismo ritmo que la ToM. De esta manera, esta idea nos muestra nuevamente un límite en el desarrollo de la empatía afectiva.

Si analizamos las correlaciones existentes entre los niños de 4-5 años en ToM, a nivel cognitivo y afectivo, observamos que existe una relación con la empatía cognitiva, cosa que no ocurre con la empatía afectiva. Esto tiene coherencia debido a que la empatía cognitiva implica la capacidad de entender y atribuir estados emocionales, y esta habilidad de atribución es precisamente la base de las habilidades de ToM. De este modo, la empatía afectiva consiste en sentir y compartir emociones propias sin necesariamente atribuirles a los demás. Esto indica que estas habilidades emocionales se forman de manera autónoma en cada persona desde una edad temprana.

4.4. Dimensiones de la ToM

La ToM se puede dividir en tres categorías: Cognitiva, Afectiva y Conductual (Dvash y Shamay-Tsoory, 2014). La primera se define como la capacidad de inferir los estados emocionales de los demás, mientras que la segunda se refiere a la capacidad de inferir las creencias e intenciones de los otros.

4.4.1. Aspecto cognitivo y afectivo. El desarrollo de la ToM, tanto la cognitiva como la afectiva de primer y de segundo orden, es indispensable para el desarrollo de algunas capacidades del niño. La Teoría de la Mente de primer orden implica atribuir a otra persona un único estado mental, que generalmente es diferente al

nuestro ("Yo reconozco que tú no posees cierto conocimiento"). Por otro lado, la Teoría de la Mente de segundo orden involucra atribuir a otra persona un estado mental que está relacionado con el estado mental de otra persona ("Entiendo que tú eres consciente de que María carece de cierto conocimiento").

De esta manera, la Teoría de la Mente Cognitiva se produce de manera consciente y se relaciona con la capacidad de pensar acerca o deducir los pensamientos, creencias e intenciones de otros, así como la capacidad de reflexionar sobre los propios. Por otro lado, la Teoría de la Mente Afectiva implica reflexionar sobre las emociones de los demás y las nuestras.

Esta división apoya la idea de que cada uno de los componentes de la Teoría de la Mente se desarrolla de manera independiente. Por tanto, podemos afirmar que aunque la habilidad de inferir lo que piensan y sienten los demás es fundamental para una adecuada interacción social y la correcta comprensión del lenguaje, no es suficiente por sí sola. Que un individuo comprenda las creencias de los demás no garantiza la comprensión de sus emociones, de la misma manera que comprender estas emociones no asegura que se dé la empatía, y esta tampoco garantiza un comportamiento amable hacia los demás (Davies y Stone, 2003).

Podemos afirmar que la ToM es una habilidad cognitiva presente en todas las interacciones sociales humanas ya que nuestra conducta en estas situaciones se guía en función de las interpretaciones que realizamos sobre los estados emocionales de los demás.

En la psicología del desarrollo, la empatía se define como la habilidad inconsciente y automática para responder a las emociones de otros, es decir, la capacidad de compartir sus emociones aunque no tengan repercusión en nosotros de manera directa (Eisenberg y Fabes, 1990).

Con respecto a cómo las personas desarrollamos la capacidad de empatía, debemos tener en consideración que esta puede ser promovida o eliminada por influencias del entorno en el que se desarrolla el niño, convirtiéndose así en una habilidad esencial para el desarrollo integral de nuestras vidas. Siguiendo la idea de que el

contagio emocional y la imitación de los otros son la base de la empatía, el niño que la posee debe tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender lo que esa persona siente, percibe o desea, llegando a la representación interna de los estados mentales de otra persona. A esta habilidad se le denomina mentalización, y es fundamental en la empatía, pues nos permite comprender tanto el comportamiento propio como el de los demás mediante la atribución de estados mentales. Es la capacidad de interpretar lo que está ocurriendo en la mente de otras personas al observar su comportamiento, lo que permite reflexionar sobre sus acciones. En esencia, implica la capacidad de leer entre líneas en las interacciones humanas, comprendiendo las motivaciones y pensamientos subyacentes.

La mentalización es una habilidad que se desarrolla a lo largo de los primeros años de vida a través de la interacción con nuestras personas de referencia. Es una capacidad exclusiva de los seres humanos y está vinculada a la capacidad de socializar, ya que se adquiere mediante la interacción con otros. Esta se da a partir de los 4 años, donde el niño adquiere una elaboración interna y puede diferenciarse del otro y se va desarrollando con el paso de los años pero, para ello, el niño primero debe entender qué cosas pueden ocurrir en su entorno para pasar a comprender qué y cómo pueden influenciar en el conocimiento de los demás.

En el contexto de la mentalización, un elemento clave es la toma de perspectiva, siendo esta la habilidad de considerar distintos puntos de vista sobre diversas situaciones. Esta capacidad permite a una persona atribuir significado y comprender tanto las emociones propias como las de los demás. Tomar perspectiva implica aprender a identificar pensamientos o sentimientos que pueden ser perjudiciales o un obstáculo, y actuar para cambiarlos. En resumen, se trata de alcanzar un autoconocimiento claro para distinguir las dinámicas sociales entre las personas y reconocer las propias limitaciones en cuanto a las habilidades sociales. La empatía es una reacción emocional producida por y congruente con el estado emocional del otro (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995; Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998; Eisenberg, Zhou y Koller, 2001), que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva.

La empatía está estrechamente vinculada con la moral y el comportamiento prosocial, ya que desde que nacemos establecemos conexiones con los demás y desarrollamos principios morales. En otras palabras, el crecimiento moral se atribuye a la transmisión de normas y valores sociales al niño por parte de la sociedad. La conducta prosocial se refiere a aquellas acciones que realizamos voluntariamente en beneficio de otras personas, demostrando ayuda y cooperación hacia los demás. Ambos conceptos son comportamientos aprendidos que se desarrollan de manera progresiva en el individuo, integrándose con áreas como la cognitiva y emocional. La interacción entre estas áreas puede facilitar o inhibir el desarrollo y manifestación de estas conductas.

En función al desarrollo, es crucial mencionar dos elementos esenciales para el crecimiento saludable de un niño: el vínculo primario y el apego durante la primera infancia. Estos factores juegan un papel determinante y condicionan si el desarrollo del niño evoluciona de manera favorable o no y tienen una importancia significativa en la formación de la empatía. La salud mental que experimenta un bebé le condicionará a lo largo de toda su vida, destacando la importancia del vínculo afectivo establecido con la madre. Si un niño carece de experiencias esenciales como el contacto afectivo, esto puede tener repercusiones muy negativas en su desarrollo emocional, produciéndole dificultades personales a medida que crece. Las relaciones afectivas tempranas influenciarán la forma en que el niño se relaciona con su entorno en el futuro. En relación con el apego, es fundamental que los padres cubran las necesidades de sus hijos para que estos puedan desarrollar un apego seguro, ya que los niños consideran a sus progenitores como una base de seguridad y protección ante los problemas de la vida.

De este modo, al considerar relevante fomentar la empatía desde una edad temprana, centramos nuestra atención en los niños de 3 a 6 años, situados en el segundo ciclo de Educación Infantil. Según la teoría de Jean Piaget, estos niños se encuentran en la etapa preoperacional de su desarrollo

El período preoperacional, que engloba a los niños desde los 2 a los 7 años, también conocido como la etapa de inteligencia verbal o intuitiva, es considerado por el psicólogo como una fase previa al desarrollo de las operaciones concretas, en la que

el niño se va preparando para lograr esta habilidad. Aunque Piaget veía las capacidades de los niños en estas edades de manera negativa, enfatizando sus limitaciones, es más apropiado referirse a ellas como tendencias evolutivas. Estas características son inherentes al pensamiento del niño en esta etapa y, en el futuro, servirán como base para la lograr niveles de conocimiento más complejos. (Bermúdez & Bermúdez-Sánchez, 2004).

En la etapa preoperacional, los niños muestran ciertas características clave como la centración, el estatismo, la irreversibilidad y el egocentrismo. El egocentrismo se refiere a la tendencia de los niños a ver las cosas únicamente desde su propio punto de vista. Este aspecto ha sido un punto de controversia en la teoría de Piaget, atrayendo muchas críticas y estudios que cuestionan su idea de que el egocentrismo impide el desarrollo de la empatía.

Escabias Gutiérrez (2008), en base a lo que defiende la teoría piagetiana, expone que en el periodo preoperacional el niño es egocéntrico por naturaleza, por lo que tiende a ver las cosas desde su propio interés y punto de vista, sin tener en cuenta o siquiera comprender que existen otros puntos de vista e intereses distintos al suyo. De esta manera, el niño asigna todo lo que está a su alrededor a sus propios pensamientos y sentimientos, por lo que sólo es capaz de desarrollar la empatía hacia los demás después de pasar por un proceso, momento en el que comienza a comprender que los otros pueden pensar y sentir de manera diferente.

El proceso mediante el cual los niños aprenden a ver las cosas desde perspectivas distintas a la suya y a entender a las personas a su alrededor es facilitado por la teoría de la mente que, a diferencia de lo que planteaba Piaget, se desarrolla durante la etapa preoperacional, entre los 2 y los 7 años. (Escabias Gutiérrez, 2008).

Las investigaciones más recientes sobre el desarrollo del pensamiento infantil y la Teoría de la Mente muestran que entre los 2 y los 5 años, los niños experimentan un notable aumento en su comprensión de los procesos mentales, tanto propios como de otras personas. Estas investigaciones indican que, aproximadamente a los 4 años, los niños ya pueden distinguir entre la realidad física y la realidad mental, y

pueden reconocer la diferencia entre sus propios pensamientos y los de los demás. (Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman, 2001).

4.4.2. Aspecto conductual. Aunque no hay una definición única de lo que es la conducta prosocial, generalmente se describe como el conjunto de acciones sociales positivas que tienen la capacidad de beneficiar tanto a la persona que las realiza como a la persona que las recibe. Estos comportamientos, como dar, ayudar, cooperar, compartir y consolar, se llevan a cabo con la intención de beneficiar a otros, independientemente de si hay o no una motivación altruista detrás de ellos.

Las teorías del aprendizaje muestran que la conducta prosocial se desarrolla bajo la influencia de factores externos o del entorno. En este sentido, los comportamientos prosociales se adquieren a través de procesos como el condicionamiento clásico y operante, donde las acciones realizadas se asocian con estímulos y consecuencias agradables para el individuo (reforzamiento positivo), lo que lleva a que estas conductas se repitan en el futuro. Por lo general, el refuerzo que se proporciona es de naturaleza social, como gestos, sonrisas o muestras de afecto, en lugar de recompensas materiales. De esta manera, el recibir una recompensa afectiva despierta en el niño el deseo de realizar una acción o llevar a cabo una conducta que beneficia al otro, obteniendo así una recompensa de carácter motivacional.

La capacidad de empatía es uno de los factores causantes de la conducta prosocial. La empatía se adquiere a través de procesos de modelado y se describe como una respuesta afectiva que surge después de comprender conscientemente la experiencia, sentimientos o percepciones que otra persona está experimentando en una situación dada. Esta habilidad puede aprenderse al entender el significado de ciertas señales no verbales, como expresiones faciales, que muestran el estado emocional del individuo. De esta manera, podemos decir que existe una relación directa entre una alta predisposición empática y una mayor realización de actuaciones características de comportamiento prosocial.

También es la ToM la que en el último siglo ha puesto más énfasis en establecer la relación que existe entre el comportamiento cooperativo y el competitivo. El comportamiento cooperativo hace referencia a las acciones en las que las personas

involucradas colaboran para lograr objetivos grupales compartidos. En este contexto, la consecución de los objetivos individuales está condicionada por el logro de los objetivos del grupo. En contraste, en una situación competitiva, cada individuo se centra en alcanzar sus propias metas y evita que los demás tengan la oportunidad de lograr las suyas.

De manera general, las personas que muestran comportamientos cooperativos suelen ser vistas como más interdependientes en la consecución de objetivos comunes. Estas personas tienden a ayudarse mutuamente con mayor frecuencia, satisfacen más a menudo las necesidades de los demás, y son más propensas a tener percepciones positivas tanto sobre los otros como sobre sus acciones.

4.5. Intervenciones de la ToM en niños

4.5.1. Intervenciones en TOM en niños con TEA. Tras una exhaustiva búsqueda bibliográfica se encontraron principalmente estudios en los que la ToM se utilizó como medio para mejorar ciertas problemáticas asociadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por tanto, se ha decidido incluir un apartado completo en el que se planten las intervenciones que hacen referencia a esta población en Etapa Infantil.

Los niños con trastorno del espectro autista suelen enfrentar grandes dificultades en el desarrollo de la teoría de la mente pues les resulta complicado entender que las demás personas tienen pensamientos, creencias e intenciones propios, que pueden ser tanto similares como distintos a los suyos. Esta dificultad tiene una repercusión negativa en su capacidad para comunicarse socialmente, comprender a los demás y gestionar funciones ejecutivas, lo que a menudo provoca conductas difíciles en contextos sociales.

De esta manera, los niños con TEA encuentran dificultades significativas a la hora de entender los pensamientos y creencias de otras personas, ya que no requieren de la capacidad de adoptar la perspectiva de los demás. Debido a esto, las acciones de los demás les parecen impredecibles y sin sentido, lo que les provoca problemas para comprender situaciones sociales. Las dificultades en la teoría de la mente son

similares y en gran medida explican las dificultades que las personas con TEA enfrentan en la comunicación social.

Teniendo en base esta problemática, Aguiar Aguiar et al. (2019) realizaron un estudio donde se empleó una muestra de un total de 14 niños que presentaban rasgos del espectro de autismo.

Los resultados de este estudio indican que la incorporación de actividades en el proceso de diagnóstico de niños con TEA, enfocadas en explorar la teoría de la mente, es insuficiente. Del mismo modo, la planificación de acciones en la estrategia educativa para estimular la ToM carece de adecuación a la variabilidad en su desarrollo. Además, se observa una falta de actividades, tareas de aprendizaje y métodos de enseñanza adaptados a las necesidades psicopedagógicas de estos estudiantes, que permitan estimular la teoría de la mente.

Dichos resultados muestran que a los niños con TEA les resulta difícil empezar a comunicarse y expresar sus pensamientos internos, así como entender cómo se sienten los demás. Por otro lado y en nuestro beneficio, se constata que muchos de ellos aprenden mejor con imágenes y elementos que pueden presenciar, por lo que es importante crear actividades de aprendizaje que les ayuden a mejorar su comunicación social y, por ende, adquirir la capacidad de entender cómo piensan los demás. Tras este estudio, se elaboró un cuaderno especial para ayudar a desarrollar esta habilidad en estudiantes con TEA con el fin de ofrecer consejos y actividades para ayudar a diagnosticar las dificultades y mejorar la habilidad de entender los pensamientos de los demás en los niños que lo padecen.

Por otro lado, Suárez, Mata y Peralbo (2015), un grupo de investigadores, llevaron a cabo un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. Este programa se enfoca en el uso de las TIC para el desarrollo de niños diagnosticados con TEA, centrándose en la relación entre la teoría de la mente y las funciones ejecutivas en el autismo. Sus objetivos principales son evaluar la efectividad de la intervención mediante TIC en el TEA, considerar posibles ajustes al programa para potenciar las habilidades de los participantes y mejorar su comprensión de los estados mentales de los demás, que constituye la base de la ToM.

De este modo, para la realización del proyecto anteriormente mencionado se llevó a cabo un estudio de caso único con un paciente X, un niño de 10 años, con el objetivo de evaluar su conducta. Para ello, se llevaron a cabo 6 tareas basadas en falsa creencia (propia y ajena), la predicción de estados mentales ajenos y la creencia con el fin de valorar las capacidades relacionadas con la ToM.

Una vez recopilados los resultados, la primera conclusión que se extrajo es que el niño se adaptó perfectamente a la situación planteada en el taller, mostrando una actitud participativa y contenta. Otra conclusión importante es que a lo largo del estudio, el participante demostró una mejora significativa en su capacidad de controlar impulsos, especialmente durante el juego y en situaciones donde otros participantes compartían sus juguetes. Además, se constató un aumento notable en su tolerancia a los cambios, lo que respalda la eficacia del programa para lograr avances significativos en la comprensión de los estados mentales de los demás.

Tras este estudio, al igual que en el de Loovas, Smith y McEachin (1993), se demostraron notables mejorías en cuanto a las habilidades sociales, de manera que el participante se mostró más cercano a los investigadores, actuando con iniciativa a la hora de compartir la situación de juego con otros, mostrando a su vez una mayor tolerancia con los cambios en el juego.

4.5.2. Intervenciones en TOM en niños sin necesidades especiales. En etapas posteriores de educación formal, como la Educación Primaria, los niños se vuelven cada vez más sofisticados en la aplicación de sus habilidades de ToM para dar sentido a situaciones sociales complejas. Aunque a la edad de 9 años los niños ya son capaces de resolver tareas de creencias falsas de segundo orden, las cuales implican creencias erróneas sobre creencias, apenas están comenzando a utilizar eficazmente sus habilidades de ToM que expliquen el comportamiento (Banerjee, Watling y Caputi, 2011).

Se ha demostrado que según los niños van creciendo, su capacidad de razonamiento mejora en cuanto a las creencias y perspectivas y en la aplicación de estas habilidades en una variedad de contextos y escenarios. De esta manera, adquieren la capacidad de juzgar con precisión las creencias de una persona sobre las

intenciones de otras (Miller, 2009; Pillow, 1991) y utilizan una mayor frecuencia de términos de estado mental para describir el comportamiento social (Meins et al., 2006).). Entre los 9 y los 11 años, los niños se vuelven más sofisticados en la interpretación de expresiones irónicas (Filippova y Astington, 2008) y en la comprensión de los pasos en falso (Baron-Cohen et al.,1999).

Varios estudios, tanto transculturales (Hughes et al., 2014) como observacionales, muestran que la variación en cuanto a las experiencias sociales contribuye a las diferencias individuales en relación a la ToM. De este modo, los resultados de estudios realizados en gemelos sugieren que a medida que los niños crecen en edad, el entorno social se vuelve importante para explicar las diferencias individuales en la ToM. En particular, un estudio realizado a gemelos de 5 años mostró influencias comunes del entorno compartido sobre las diferencias individuales en la comprensión de los niños de las creencias falsas y la capacidad verbal, lo que indica que la variación en los entornos familiares puede contribuir a la variación en ToM de los niños (Hughes et al., 2005).

Varios autores han señalado que la participación en conversaciones acerca de los estados mentales supone una influencia importante en el desarrollo de la ToM de los niños. Según este enfoque, la participación de los niños en conversaciones que hacen referencia a los estados mentales como deseos, emociones y creencias facilita la comprensión de las mentes de los demás. De hecho, algunos modelos teóricos existentes muestran conversaciones sobre el estado mental como el principal contexto de aprendizaje dentro del cual se puede avanzar en ToM. Apoyando esta idea, Nelson (2007) afirmó que las conversaciones hacen que los niños entren en la “comunidad de mentes”, permitiéndoles reflexionar sobre sus experiencias sociales y mejorar su conciencia en cuanto al hecho de que las personas pueden tener diferentes estados mentales a los suyos aunque estos estén relacionados con la misma situación. Desde este punto de vista, las conversaciones suponen un contexto privilegiado para ayudar a los niños a reflexionar sobre las diferencias entre los estados de ánimo de los demás y los propios.

Se han realizado numerosos estudios que constatan la evidencia directa del papel del habla sobre el estado mental en las habilidades de ToM de los niños en edad

escolar. Los estudios longitudinales de niños con desarrollo típico han demostrado que la variación temprana en el habla sobre el estado mental de las madres predice diferencias individuales en la ToM de los niños tanto en el preescolar como durante la niñez. Por otro lado, en dos estudios separados, se constató que los niños en edad preescolar y de primer año que tuvieron la posibilidad de participar en conversaciones sobre estados mentales mostraron una mejor ToM que los niños que no lo hicieron (Ornaghi et al., 2011, Ornaghi et al., 2014). En esta línea, Ziv, Smadja y Aram (2013) demostraron que la promoción de temas sociocognitivos en las conversaciones entre padres e hijos durante la lectura compartida conducía a mejoras en la comprensión del estado mental de los niños. En conjunto, estos estudios sugieren que la participación de niños pequeños en conversaciones sobre estados mentales provoca cambios fundamentales en su capacidad de razonar en términos psicológicos.

De esta manera, Lecce et al (2014) diseñaron una intervención para demostrar relaciones causales específicas entre las conversaciones sobre estados mentales y el desarrollo de la comprensión de ToM en niños de 9 y 10 años. Antes de la puesta en práctica de dicha intervención, se tuvo en cuenta la etapa escolar también se caracteriza por el crecimiento de las funciones ejecutivas que son cruciales para adquirir las habilidades de ToM. De esta manera, es posible que las habilidades de la función ejecutiva también puedan sustentar el crecimiento continuo en el uso de ToM durante los años escolares lo que plantea dos cuestiones importantes en relación con cualquier estudio de entrenamiento en ToM. Primero, dado que las funciones ejecutivas promueven el aprendizaje en varios dominios, las diferencias individuales en las funciones ejecutivas antes del entrenamiento podrían predecir el grado en que la ToM de los niños mejora durante el mismo, de esta modo, se esperan asociaciones significativas entre las diferencias individuales en el funcionamiento ejecutivo en la prueba previa y las mejoras de los niños en ToM como resultado del entrenamiento.

Según lo anterior, podríamos decir que el entrenamiento en ToM es efectivo no porque provoque directamente una mejora en la ToM sino porque mejora las funciones ejecutivas de los niños. Si este es el caso, deberíamos poder establecer asociaciones significativas entre mejoras en las funciones ejecutivas y ganancias en

las puntuaciones de ToM. De esta manera, el estudio mencionado (Lecce. et al., 2014) fue diseñado para abordar estas posibilidades, así como la hipótesis más fundamental de que un programa de entrenamiento basado en la conversación mejoraría la ToM durante la niñez media.

Se utilizaron conversaciones grupales sobre estados mentales porque existe la idea de que la frecuencia, la calidad y el contenido de las conversaciones sobre la mente predicen habilidades de ToM posteriores. Cabe destacar que el énfasis en las conversaciones se centró en profundizar en los comentarios de los niños, explicar las razones por las cuales sus respuestas fueron correctas o incorrectas y resaltar la existencia de diferentes puntos de vista sobre una misma situación.

Se diseñaron dos tipos de actividades para generar conversaciones sobre estados mentales: una centrada en cuentos/viñetas cortas y la otra centrada en el significado de los verbos de estados mentales. La muestra está formada por 91 niños de dos escuelas primarias de los alrededores de Milán, en el norte de Italia y los participantes tenían una edad media de 9 años y 7 meses.

Los resultados mostraron que en comparación con el grupo de control (emparejado por género, nivel socioeconómico familiar, edad, capacidad verbal, comprensión lectora, planificación y memoria de trabajo y rendimiento de ToM previo a la prueba), los niños del grupo experimental obtuvieron resultados significativamente mejores en la tarea de ToM tras la realización de la prueba.

5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

5.1.Contextualización de la propuesta

La propuesta se ha llevado a cabo teniendo en cuenta algunas intervenciones anteriormente realizadas, las cuales han sido eficaces y he comentado en el marco teórico (Hughes et al., 2005; Lecce et al., 2014; Ornaghi et al., 2011; Ornaghi et al., 2014). Estas intervenciones se basan en el uso de conversaciones sobre los estados mentales para trabajar la ToM. Se ha demostrado que las conversaciones de este tipo funcionan para trabajar la ToM en Educación

Infantil y es por este motivo por el que planteo este tipo de actividades en mi situación de aprendizaje. Las actividades han sido llevadas a cabo en el aula 4ºB de Infantil del centro educativo “Villalpando”, situado en la provincia de Segovia, dentro de la zona urbana. La muestra está formada por 22 niños, 11 niños y 11 niñas de 4 años, donde algunos de los alumnos presentan necesidades especiales tanto de desarrollo como de aprendizaje.

Este colegio tiene alumnos que provienen de familias con un nivel socioeconómico medio-alto, además, se trata de un centro multicultural donde la mayoría de las familias provienen de países extranjeros. Se trata de un colegio en mayor parte tradicional aunque cuenta con alguna metodología innovadora de aprendizaje en los cursos de infantil, como el uso de un robot de aprendizaje para introducir las TIC.

La situación de aprendizaje se ha realizado en base al DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

La situación de aprendizaje se titula “**NO SOLO EXISTO YO EN EL MUNDO**”

5.2. Contexto (dentro del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León).

La situación de aprendizaje se ha llevado a cabo dentro de un contexto de ámbito personal ya que se centra en abordar los vínculos afectivos de los niños, dando mucha importancia a la empatía y cómo esta se puede desarrollar desde la primera infancia, donde el niño en un primer momento es muy egocéntrico. De esta manera, se ha diseñado una situación de aprendizaje que implica la necesidad de ponernos en el lugar de los demás, ayudando al alumnado tanto a crecer personalmente como a establecer relaciones mucho más saludables para su vida diaria y para su futuro. Para ello se realizarán actividades relacionadas con la empatía, las emociones (tanto propias como ajenas) y el desarrollo de las habilidades cognitivas, las cuales también están estrechamente vinculadas con la ToM.

5.3.Objetivos de las actividades

Evaluar si un programa de actividades sobre empatía y habilidades interpersonales mejora la teoría de la mente de un grupo de alumnos de 4 años. La idea principal es comprobar en qué medida los niños en las primeras etapas se ponen en el lugar del otro.

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con las actividades llevada a cabo son:

- Determinar en qué medida los niños mejoran la dimensión afectiva de la teoría de la mente, es decir, la comprensión de los estados emocionales de los demás.
- Determinar en qué medida mejoran la dimensión conductual de la teoría de la mente, es decir, se involucran en lograr el bienestar del otro.
- Determinar en qué medida los niños mejoran la dimensión cognitiva de la teoría de la mente y abandonan la fase de egocentrismo, típica del desarrollo de los niños de estas edades

5.4.Competencias clave que se trabajan

Extraídas del DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

- Competencia en comunicación lingüística (CL).
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CP).
- Competencia ciudadana (CC).

5.5.Competencias específicas

Extraídas del DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.
2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva

3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y eco socialmente responsable
4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

5.6.Criterios de evaluación

Extraídos del DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Se utilizaron los criterios más relevantes para la situación de aprendizaje extraídos de la sección “criterios de evaluación del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil”.

Competencia específica 1.

- 1.1. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación dirigida en juego y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades.
- 1.2. Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades.

Competencia específica 2.

- 2.1 Reconocer y nombrar necesidades y sentimientos propios iniciándose en el control de sus emociones.
- 2.2 Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, con la mediación del adulto, reconociendo los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales.
- 2.3 Identificar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción sobre los logros conseguidos.
- 2.4 Reconocer las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto.

Competencia específica 3.

3.2 Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo.

3.3 Identificar normas, rutinas y hábitos, desarrollando experiencias saludables y sostenibles para la mejora de la salud y el bienestar.

Competencia específica 4.

4.1. Identificar normas, sentimientos y roles interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos para construir su identidad individual y social.

4.2. Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación.

4.3. Reconocer conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales.

4.4. Participar, con la ayuda del adulto, en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.

5.7. Mapa de relaciones competenciales

Tabla 1

Mapa de relaciones competenciales

| COMPETENCIAS | CL | CP | CC |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Competencia específica 1 | | X | |
| Competencia específica 2 | X | X | |

| | | | |
|--------------------------|--|---|---|
| Competencia específica 3 | | | X |
| Competencia específica 4 | | X | X |

Nota: Elaboración propia

5.8.Contenidos de carácter transversal

Extraídos del DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

- A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.
 - Autoimagen positiva y ajustada en sí mismo identificando las posibilidades y limitaciones.
 - Identificación de las diferencias.

- B. Desarrollo y equilibrio afectivos
 - Herramientas para la identificación de las necesidades, emociones, sentimientos, vivencias e intereses en sí mismo.

- C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.
 - Necesidades básicas: identificación en relación con el bienestar personal.

- D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.
 - Colaboración en la realización de tareas sencillas del aula.
 - Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia.
 - Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones afectivas que favorezcan la inclusión.
 - Estrategias de autorregulación de la propia conducta.
 - Iniciación en la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.
 - Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación.

5.9. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos que identifican la situación de aprendizaje son la atención individualizada, ya que se tienen en cuenta las características tanto físicas como personales de cada uno de los niños; la atención y el respeto a las diferencias individuales, ya que en cada una de las actividades propuestas se plantean situaciones en las que se tienen en cuenta las diferencias existentes entre nosotros; el respeto a la iniciativa del alumnado, así como a su estado emocional, ya que las emociones es uno de los principales contenidos de la situación de aprendizaje; la actuación preventiva y compensatoria que evite desigualdades derivadas de factores de cualquier índole, en especial de los personales, sociales, económicos o culturales, puesto que se plantean posibles actuaciones que palién las desigualdades entre los alumnos;

5.10. Principios metodológicos de etapa

Estamos ante una metodología activa y participativa, en la que el objetivo principal es que los alumnos desarrollen un proceso de aprendizaje efectivo. Para ello, se han llevado a cabo diversas actividades y estrategias didácticas que buscan conocer el grado de empatía de los niños. Los niños son los encargados de su propio aprendizaje y el maestro es el simple guía de la comunicación.

Como estilos de enseñanza, el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, de manera que este cuenta con libertad total en la toma de decisiones y de acciones, donde el maestro es un simple guía de este aprendizaje. A través de la experimentación con el entorno, especialmente con los iguales, el niño va construyendo un aprendizaje progresivo que le va a permitir ser más funcional en su vida adulta y que va a contribuir positivamente en su desarrollo.

Como estrategias metodológicas y técnicas, destacan la investigación y el descubrimiento, donde a través de la exploración y la observación del entorno, el niño aprende de los demás, tomando así consciencia de las diferencias que nos hacen humanos, dejando a un lado el egocentrismo que caracteriza a los niños de esta etapa.

Como recursos y materiales de desarrollo del currículo, estos han sido adaptados a la situación de aprendizaje llevada a cabo, de esta manera, contamos con la ayuda de las maestras y con el

aula como recursos humanos y espaciales empleados; por otra parte, se han elaborado y recopilado materiales audiovisuales que permiten la puesta en práctica de las actividades diseñadas, integrando así las TIC a la situación de aprendizaje al igual que lo están en la dinámica habitual del aula.

En cuanto a los agrupamientos y organización del espacio y el tiempo, las actividades están diseñadas de modo que puedan ser realizadas a través de la colaboración grupal. De esta manera, los alumnos comparten entre ellos sus conocimientos con el fin de crear un nuevo aprendizaje conjunto. La distribución, organización y utilización de espacios en el aula son flexibles, estéticamente atractivos y generadores de creatividad con el fin de que la respuesta del alumno sea lo más realista y creativa posible y de manera que el niño pueda meterse en la situación en la mayor medida posible. En cuanto a la organización del tiempo, este está pensado en acomodarse a las características, ritmos y necesidades del alumnado, de manera que cada una de las actividades se realiza en un día diferente y durante un breve momento al comienzo de la mañana, donde el niño está más receptivo.

5.11. Actividades

Fase de motivación ¿qué sabemos?

En esta fase a los alumnos se les harán las siguientes preguntas con el fin de conocer los aprendizajes basales acerca de la empatía:

- ¿Cómo os sentiríais si perdierais vuestro juguete favorito?
- ¿Qué le podría hacer feliz a un amigo si está triste?
- ¿Qué haríais si vierais a otro niño llorando en el parque?
- ¿Cómo os sentiríais si tuvierais que compartir vuestro juguete con otro amigo?
- ¿Qué significa ser amable con los demás?

Fase de desarrollo ¿qué queremos saber?

La primera actividad planteada se denomina “LOS MUÑECOS MÁGICOS”. En esta, la maestra lee un cuento, aclara dudas y formula las siguientes preguntas a nivel grupal:

Pregunta 1: ¿Se ponen tristes los muñecos cuando ya nadie quiere comprarles?

Pregunta 2: Cuando un amigo tuyo está triste, ¿te importa?

Pregunta 3: ¿Quieres ayudarlo?

A continuación, se forma un corro y el maestro presenta la siguiente situación: “Imaginad que estáis en el patio durante el recreo y un niño nuevo de la clase está solo en un rincón.”

Situación 1: ¿Le ayudaríais?

Situación 2: ¿Jugaríais con él?

Por último, el maestro dará dos imágenes a cada niño, en una hay una carita sonriente y en la otra una carita triste. De esta manera, el maestro planteará varias afirmaciones de manera que los niños tengan que contestar con una u otra cara en función de cómo se sientan ellos o cómo cree que se puede sentir el resto. Las afirmaciones son:

Afirmación 1: Veo a un niño llorar en el patio.

Afirmación 2: Sofía se siente muy feliz.

Afirmación 3: Paula ha perdido a su perrito en el parque.

Afirmación 4: A Juan le duele mucho la barriga.

Afirmación 5: Es el cumpleaños de Pedro.

En la segunda actividad, “¡YO TE AYUDARÉ A ESTAR CONTENTO!”, se les proyectará a los alumnos una escena de una película. En primer lugar, se les explicará que van a ver como las Tres Mellizas y un amigo suyo se dan cuenta de que el emperador está triste y “deprimido”. Se les proyecta la escena y se formulan las siguientes preguntas:

Pregunta 1: El emperador, ¿Está triste y aburrido?

Pregunta 2: Creéis que si el emperador toca algo más alegre ¿le ayudará para animarse?

Pregunta 3: ¿Creéis que el niño se sentirá bien tras ayudar al músico?

Enlace del vídeo: <http://hyperurrl.co/7zyvrn>

En la tercera actividad, “LAS GAFAS CORRECTAS”, se les proyecta a los niños un corto sobre la abeja Maya. Maya es una abeja recién nacida. No le ha dado tiempo a conocer el prado ni a hacer amistades, pero ella cree que tiene un problema. Flip, el saltamontes al que acaba de conocer le muestra de manera muy sencilla que es una abeja normal y que no tiene por qué tener ninguna dificultad.

Después de ver el vídeo se plantean las siguientes preguntas:

Pregunta 1: ¿Está el saltamontes Flip muy de acuerdo con lo que piensa Maya de sí misma?

Pregunta 2: ¿Intenta Flip que Maya deje de sentirse así?

Pregunta 3: ¿Pensáis que Flip y Maya tienen la misma forma de ver el problema?

Pregunta 4: ¿Creéis que las otras personas ven y sienten de la misma manera que nosotros?

Pregunta 5: ¿Maya está más contenta ahora gracias al discurso de Flip?

Enlace del vídeo: <http://hyperurl.co/ad8194>

En la cuarta actividad, denominada “Piedra, papel y tijera”, se les explica a los niños las reglas del juego de piedra, papel y tijera se les pedirá que jueguen en parejas o en grupos de tres. El objetivo es que interioricen gracias al juego que la tijera gana al papel ya que lo corta; el papel a la piedra porque la envuelve; y la piedra a la tijera porque la rompe.

Después de realizar varias partidas, se proyecta un audiovisual. En este, un papel llega nuevo a su colegio y se ve rodeado por un grupo de tijeras, que cree a primera vista diferentes, por lo que decide acercarse a los que cree sus iguales, los otros papeles. Para sorpresa del papel, estos se meten con él y es salvado por una tijera. Una vez juntos y felices, se encuentran a una piedra que también está siendo abusada por sus “iguales”, por lo que el papel, quien anteriormente fue rescatado, sale en su defensa y le ayuda. Tras ver el vídeo, se plantean las siguientes preguntas:

Pregunta 1: (vemos de nuevo el comienzo del vídeo) ¿Creéis que el papel tiene miedo cuando ve por primera vez a las tijeras?

Pregunta 2: ¿Creéis que el papel pensaba que iba a poder ser amigo del resto de papeles sólo porque eran igual que él?

Pregunta 3: ¿Acierta el papel con la decisión de acercarse al grupo de papeles?

Pregunta 4: Si vemos que se están metiendo con un niño en el patio ¿tratamos de ayudarlo?

Pregunta 5: ¿Creéis que las diferencias físicas nos hacen diferentes entre nosotros?

Enlace del vídeo: <https://smarturl.it/rvirqo>

La quinta actividad se denomina “¡SHHH ESTOY DURMIENDO!”. En esta, la maestra comienza planteando situaciones en las que nuestras acciones puedan repercutir de forma negativa sobre los demás. Las situaciones son las siguientes:

- Muchas veces cuando tenéis ganas de cantar o de gritar, lo hacéis y ya está, pero muchas veces no os dais cuenta de que podéis estar molestando a los demás. Por ejemplo, en clase, a veces gritáis mucho. ¿Quién o quiénes creéis que se pueden enfadar en ese momento?
- ¿Alguien me dice a quién molestaría si os ponéis a jugar al escondite en la habitación de vuestros padres y lo desordenáis todo?
- ¿Alguien me dice a quién molestaría si en mi grupo de trabajo cojo todos los colores para mí y no los comparto?

Tras esta primera toma de contacto, se les proyecta a los alumnos la secuencia de la película “Las Tres Mellizas, la cigarra y la hormiga” y se desarrolla una dinámica. La maestra pide a los alumnos que traten de imaginarse los siguientes supuestos:

- Estáis jugando en el salón de casa al pillapilla. Ahora aparece mamá y os dice que le duele mucho la cabeza y se va a acostar un rato.

Pregunta 1: ¿Seguiríais jugando como hasta ahora?

- Vuestro hermano está estudiando mientras vosotros veis la televisión y os dice que está demasiado alta.

Pregunta 2: ¿Bajaríais el volumen?

- Estáis jugando en el parque y sin querer pisáis las flores. Una abuelita que está allí con su nieta os dice que tengáis más cuidado.

Pregunta 3: ¿Seguís pisando las flores?

- Estáis en la playa haciendo castillos de arena y sin querer estáis manchando a una familia que está sentada a vuestro lado.

Pregunta 4: ¿Os cambiaríais de sitio para jugar?

- Estáis en la calle jugando a la pelota y un vecino os regaña porque estáis gritando mucho y su hijo pequeño está dormido.

Pregunta 5: ¿Seguís jugando aquí?

Enlace del vídeo: <http://hyperurl.co/4eqk9j>

Fase de cierre ¿qué hemos aprendido?

Como fase final, la maestra introduce la actividad planteando la siguiente situación:

“Es muy importante que aprendamos a ayudar a los demás y hay muchas ocasiones para hacerlo, tanto en casa como en el colegio. Algún día, cuando seáis mayores, podremos ayudar para construir un mundo mejor en el que todos seamos felices y tengamos amigos”

Se realizan las siguientes preguntas de aproximación:

- Si papá está recogiendo tu cuarto, ¿en qué le podemos ayudar?
- Si a un amigo se le ha caído su bolsa de canicas al suelo, ¿cómo le podemos ayudar?
- Si un niño de otra clase está llorando, ¿le ayudamos? ¿cómo podemos hacerlo?

A continuación, se proyecta un audiovisual en el que varios personajes se ayudan entre ellos para despertar a una niña a quien le han robado su hucha y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué los amigos de la niña tienen tanta prisa en querer despertarla?
- Como son pequeños y bajitos, ¿qué hacen para llegar a lo alto de la cama?

Tras esto, se desarrolla una dinámica. La maestra muestra a los niños una bolsa de tela que simula una “bolsa mágica” y plantea varias situaciones en las que puedan ayudar de manera que estos deben responder cómo prestar apoyo y ayuda con su bolsa. Las situaciones es la siguiente:

“Sabemos que en el mundo hay muchos niños que no tienen recursos para comer y pasan hambre. Vamos a imaginar que estamos con un grupo de niños que nos piden algo para comer. ¿Qué podemos hacer?”

Como la respuesta será darles comida de la bolsa, la maestra les explica que tienen que meter comida en la bolsa y, para ello, deben dibujar y colorear en un papel alimentos, como pan o fruta.

“Muchas personas están enfermas y no tienen dinero para comprar medicamentos. ¿Cómo podemos ayudarles?”

Los niños deberán dibujar y colorear objetos sanitarios como medicamentos, tiritas o jarabes.

“Un gran incendio ha quemado árboles y plantas. ¿Qué podemos hacer para ayudar?”

Los niños deberán pintar árboles, plantas y flores para repoblar el bosque.

Tras esto, introduciremos todos los dibujos en la bolsa y se hará un juego en el que los niños se tendrán que colocar en fila agarrándose los unos a los otros. Estos irán desplazándose por la clase al ritmo de una canción infantil y, cuando se pare la música, los niños se acercarán a la bolsa mágica (situada en el centro de la clase) y lanzarán al aire algunos de los papeles que se encuentran en su interior. Se repetirá la acción hasta que se agoten los papeles.

Por último, la maestra y los niños se sentarán en corro para compartir cómo se han sentido durante la actividad y para compartir nuestras opiniones acerca de la importancia de ayudar a los demás.

Enlace del vídeo: <http://hyperurl.co/rrri3ttq>

5.12. Recursos: materiales, temporales, humanos y espaciales.

Los instrumentos que se han empleado para la realización de las actividades son papeles con diferentes caras de expresión y la escena de una película.

Las actividades se han llevado a cabo a lo largo de una semana lectiva.

Las encargadas de realizar las actividades son la tutora del aula y la maestra de prácticas.

Todas las actividades se han llevado a cabo en el aula del centro.

5.13. Evaluación

La evaluación se realizó mediante una observación participante, en la que se les plantea a los alumnos en gran grupo una serie de actividades y supuestos con el fin de observar sus respuestas. La evaluación de la situación de aprendizaje se ha realizado a través de un registro llevado a cabo mediante una ficha de control (ANEXO 1).

5.14. Indicadores de logro

Tabla 2

Relación de los contenidos con los criterios de evaluación y los indicadores de logro

| CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | DE INDICADORES DE LOGRO |
|---|--|--|
| Autoimagen positiva y ajustada en sí mismo identificando las posibilidades y limitaciones | Identificar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción sobre los logros conseguidos. Reconocer las características, intereses y gustos de los demás mostrando actitudes de respeto. | Identifica y nombra características personales ¿qué le gusta? ¿cómo es físicamente? ¿qué se le da mejor y peor? |
| Identificación de las diferencias | Identificar normas, sentimientos y roles interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos para construir su identidad individual y social. | Reconoce y distingue las emociones básicas e identifica cómo se siente ante diferentes situaciones Nombra las propias emociones e identifica cómo se sienten los otros. |
| Implicaciones de la discapacidad sensorial, física o cognitiva en el aula | Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación. | Identifica la relación entre los pensamientos que provocan las emociones y las sensaciones corporales. Evalúa la influencia de ciertas situaciones sobre su comportamiento. |

| | | |
|--|--|---|
| Herramientas para la identificación de las necesidades, emociones, sentimientos, vivencias e intereses en sí mismo | Reconocer y nombrar las necesidades y sentimientos propios iniciándose en el control de sus emociones. | Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enfado, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones. |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| Necesidades básicas: identificación en relación con el bienestar personal | Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación dirigida en juego y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades. | Reconoce las distintas situaciones que le hacen sentir bien y aquellas que le generan malestar. |
|---|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| Colaboración en la realización de tareas sencillas del aula | Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo reproduciendo acciones del adulto e identificando sus posibilidades. | Aprende a trabajar de forma cooperativa. |
|---|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| Habilidades socioafectivas y de convivencia: identificación de sentimientos y emociones; pautas básicas de convivencia | Reconocer conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales. | Reconoce y nombra situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enfado. |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|--|
| Diversidad en el aula: disposición para entablar | Participar en juegos y actividades colectivas con mediación del adulto, | Se inicia en el valor de respeto y cuidado de sí mismo y de los demás. |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| relaciones afectivas que favorezcan la inclusión | mostrando actitudes de afecto, respetando los distintos ritmos individuales, y evitando todo tipo de discriminación. | Establece relaciones con grupos cada vez más amplio. |
| Estrategias de autorregulación de la propia conducta | Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo. | Tolera la frustración y el fracaso. Conoce, controla y expresa sus sentimientos y emociones. |
| | Identificar normas, rutinas y hábitos, desarrollando experiencias saludables y sostenibles para la mejora de la salud y el bienestar. | |
| Iniciación en la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros | Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, con la mediación del adulto, reconociendo los beneficios de la cooperación y la ayuda entre iguales. | Resuelve conflictos mediante el diálogo. Construye, acepta y cumple las reglas y normas. |
| Fórmulas de cortesía e interacción social positiva. Actitud de ayuda y cooperación. | Participar, con la ayuda del adulto, en actividades relacionadas con las normas sociales que regulan la convivencia, promoviendo valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las | Comparte actividades con personas de otras culturas. Escucha y participa de forma activa en situaciones habituales. Conoce y participa en las actividades sociales del entorno. |

personas con discapacidad y
la igualdad de género.

Nota: Elaboración propia. Criterios y contenidos extraídos del DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

De acuerdo con los objetivos que se pretenden conseguir con las actividades planteadas, se establecen los resultados expuestos a continuación.

Con respecto al primer objetivo, “determinar en qué medida los niños mejoran la dimensión afectiva de la teoría de la mente, es decir, la comprensión de los estados emocionales de los demás”, a lo largo de las actividades se ha podido observar en base a las respuestas de los niños que estos de manera progresiva son capaces de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo que cada uno de nosotros sentimos emociones diferentes en función de nuestras experiencias, entendiendo además que estas no tienen por qué ser iguales entre sí. Al comienzo de las actividades, 3 niños no mostraban comprender el estado emocional de los demás y 19 sí, sin embargo, sus respuestas en las últimas actividades indican su adquisición de las habilidades relacionadas con la ToM. En la primera actividad vimos que los niños comprendían que, si un amigo está triste, decirle cosas bonitas o jugar con él podría hacerle feliz. En la segunda actividad, los niños comprenden que la música puede ponernos tanto contentos como tristes, en función de nuestras circunstancias personales. En la tercera actividad, los niños comprenden que Flip es amigo de Maya y busca su bienestar, por lo que le hace bromas con el fin de que ella deje de estar triste. Esta actividad supuso una dificultad para algunos de los niños, ya que era difícil entender qué estaba intentando hacer Flip (interpretando a un doctor), de modo que algunas de las respuestas no tenían sentido. Con respecto a la cuarta actividad, respuestas como “las tijeras no se tienen miedo entre ellas, pero el papel sí, ya que le pueden cortar” nos indican que las personas sienten y actúan de manera diferente en función de sus características personales. En la quinta y última actividad, respuestas como “la hormiga está molesta con la música que interpreta el otro personaje, ya que está intentando dormir” nos confirman la adquisición de la ToM, además, en las situaciones planteadas, los niños demuestran que

comprenden que nuestras acciones repercuten en los demás, ya que en sus respuestas muestran la intención de lograr el bienestar del otro.

Con respecto al segundo objetivo, “determinar en qué medida mejoran la dimensión conductual de la teoría de la mente, es decir, se involucran en lograr el bienestar del otro”, las respuestas recogidas durante las actividades nos muestran de nuevo la consecución de este, pues en las situaciones que se plantean los niños tratan de ayudar al otro ofreciendo soluciones que logren su bienestar. En la primera actividad, respuestas como “si viésemos a otro niño llorando en el parque, jugaríamos con él para que dejara de estar triste” o “si un amigo nos pide que compartamos un juguete, se lo prestamos” indican que los niños actúan en función del bienestar tanto propio como ajeno, teniendo en cuenta al otro y no únicamente a sí mismo. En la segunda actividad, los niños comprenden que el niño trata de animar al emperador y es por este motivo, por el que interpreta música alegre. Con respecto a la tercera actividad, algunos niños comprenden que Flip trata de lograr que Maya se encuentre bien, aunque otros no comprenden qué trata de hacer el personaje, por lo que no respondían o no demostraban haber comprendido el audiovisual. En la cuarta actividad, respuestas como “la piedra quiere ayudar al papel para que deje de estar triste” o “es importante que los niños juguemos todos con todos” vuelven a confirmar esta adquisición. En la quinta y última actividad, los niños verbalizan que es importante que actuemos teniendo en cuenta a los demás, pues indican que si podemos molestar al otro con nuestras acciones, no debemos hacerlas.

Con respecto al tercer y último objetivo, “determinar en qué medida los niños mejoran la dimensión cognitiva de la teoría de la mente y abandonan la fase de egocentrismo, típica del desarrollo de los niños de estas edades”, a lo largo de las actividades se puede observar claramente como estos adquieren la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo que deben tener en cuenta a los demás y no únicamente a ellos mismos. De este modo, las respuestas de los alumnos confirman que estos entienden que vivimos en sociedad y que nuestras acciones repercuten en los demás. En la primera actividad, los niños entienden que cuando dejamos de lado a otros niños, estos se pueden sentir solos y triste, por lo que es importante que todos seamos amigos y nos ayudemos entre nosotros. En la segunda actividad, estos comprenden que, por mucho que las tres mellizas y el niño del piano estuvieran felices, el emperador no lo estaba, por lo que deben actuar para lograr su felicidad. Con respecto a la tercera actividad, también se podría demostrar que los niños dejan a un lado el egocentrismo, ya que la mayoría de ellos comprenden que Flip estaba contento pero Maya no, por lo que este

actúa para cambiar la situación y lograr el bienestar común, el cual es igual de importante que el propio. En la cuarta actividad, los niños comprenden que mientras los grupos de piedras, papeles o tijeras son felices entre ellos, en el momento en el que se acerca un niño diferente, este no es aceptado y, en consecuencia, se siente triste, por lo que mediante sus respuestas se puede afirmar que comprenden la importancia de que con nuestras acciones podemos hacer daño a los demás, siendo esto algo negativo. En la quinta y última actividad, los niños indican que “la cigala está molestando a la hormiga con su música, ya que esta está tratando de dormir” e indican que esto está mal y no debemos hacerlo, pues estamos molestando a otra persona.

En la actividad final se pusieron en práctica las tres dimensiones (cognitiva, afectiva, y conductual) con el fin de observar si, tras la realización de las situaciones de aprendizaje, y qué los niños habían internalizado el uso de la ToM en su día a día. Atendiendo a los resultados obtenidos, todos ellos ofrecían respuestas que indicaban que habían dejado atrás el egocentrismo y eran capaces de ponerse en la piel del compañero. En el momento del juego, todos ellos ofrecían respuestas que buscaban el bienestar ajeno, ofreciendo múltiples posibilidades que ayudan a los demás.

7. DISCUSIÓN FINAL

El objetivo general de este trabajo es explorar el momento de adquisición y grado de desarrollo de la ToM en niños de cuatro años. Los resultados nos muestran que a la edad de cuatro años los niños ya son capaces de comprender los estados emocionales ajenos, dejando a un lado únicamente su punto de vista y comprendiendo que las personas actuamos, pensamos y sentimos de manera diferente en función de nuestras vivencias y características personales.

Para valorar las ToM, se ha empleado el uso de imágenes y elementos que puedan presenciar, debido a que consideramos que las actividades de aprendizaje diseñadas deben buscar mejorar su comunicación social con el fin de adquirir la capacidad de entender cómo piensan los demás. De esta manera, las actividades llevadas a cabo se han estructurado teniendo en cuenta estas recomendaciones extraídas de estudios previos acerca de las ToM, tales como el uso recursos audiovisuales y elementos llamativos, pues facilitan la comprensión de los infantes.

El uso de las TIC ha estado muy presente en las actividades llevadas a cabo, pues su adaptación en base a las mismas permite que las actividades sean flexibles, con una metodología didáctica

variada y con recursos diferentes. Además, se ha comprobado que el uso de elementos audiovisuales supone una ventaja a la hora de evaluar las distintas dimensiones de la ToM, pues los niños comprenden mejor las situaciones que se les plantean. Los resultados obtenidos van en línea con los resultados de Suárez, Mata y Peralbo (2015), que realizaron una intervención con TICs para que los niños aprendieran a comprender las emociones ajenas. Estos autores encontraron que las intervenciones con este tipo de metodología eran eficaces para trabajar la ToM en niños con TEA. Sin embargo, aunque la muestra de este trabajo no presentaba necesidades educativas especiales, se tuvo en cuenta la ventaja del uso de las TIC para valorar las ToM con el fin de incrementar las capacidades de los participantes y mejorar así la comprensión de estados mentales ajenos, que es en lo que se basa la misma.

Creemos que el uso de conversaciones con los infantes es a su vez muy eficaz para trabajar la ToM, pues estas suponen un contexto privilegiado para ayudar a los niños a reflexionar sobre las diferencias entre los estados de ánimo de los demás y los propios. De esta manera, las actividades propuestas buscan en todo momento crear un contexto y espacio que induzca al diálogo, donde los participantes puedan compartir sus opiniones y así llegar a una solución de manera conjunta siempre con el fin de buscar el beneficio común, pues se han realizado numerosos estudios que constatan la evidencia directa del papel del habla sobre el estado mental en las habilidades de ToM de los niños en edad escolar. Esta idea va en línea con la creencia de otros autores que señalan que la participación en conversaciones acerca de los estados mentales supone una influencia importante en el desarrollo de la ToM de los niños. Apoyando esta idea, Nelson (2007) afirma que las conversaciones hacen que los niños entren en la “comunidad de mentes”, permitiéndoles reflexionar sobre sus experiencias sociales y mejorar su conciencia en cuanto al hecho de que las personas pueden tener diferentes estados mentales a los suyos, aunque estos estén relacionados con la misma situación.

Por último, las actividades diseñadas se han realizado en gran grupo, donde la interacción y comunicación entre los niños es la base para la resolución de las problemáticas planteadas. De esta manera, los resultados obtenidos han demostrado que los infantes responden con mayor precisión y soltura cuando se encuentran en un contexto conocido y seguro, como es la presencia de sus iguales. Es necesario mencionar que se han seguido los consejos de estudios anteriores, los cuales recomiendan el uso de conversaciones grupales sobre estados mentales debido a que existe la idea de que la frecuencia, la calidad y el contenido de las conversaciones sobre la mente predicen habilidades de ToM posteriores.

Por tanto, el seguimiento del conocimiento aportado por todos los estudios anteriores ha facilitado la consecución de los objetivos y el planteamiento de unas actividades que se concluyen como efectivas para trabajar un aspecto tan relevante como la ToM y la empatía en alumnos de Educación Infantil. Este trabajo muestra una mejora en las habilidades relacionadas con la ToM gracias a la situación de aprendizaje propuesta. Esto va en línea con los estudios de (Aguiar Aguiar_ et. al. 2019; Hughes et al., 2005; Hughes et al., 2014; Nelson 2007; Ornaghi et al., 2011, Ornaghi et al., 2014; Suárez, Mata y Peralbo 2015), que también muestran maneras eficaces de trabajar la ToM en escolares.

Este trabajo cuenta con una serie de limitaciones. La principal dificultad es la edad de los participantes. Debido a que la capacidad de comprensión no está del todo desarrollada, algunas de las respuestas dadas o de las acciones llevadas a cabo son automáticas, lo que dificulta obtener resultados objetivos y completamente verídicos. También, como consecuencia de su edad, a lo largo de las horas los niños van perdiendo la concentración, lo que provoca que la atención vaya disminuyendo y, por ende, las respuestas no sean tan satisfactorias como se esperaba. Además, el tiempo de aplicación de la situación de aprendizaje ha sido breve y, probablemente, el trabajo constante de la ToM a lo largo de un curso escolar completo arrojaría resultados más relevantes.

Como conclusión, las actividades llevadas a cabo han demostrado que los niños de 4 años son capaces de ponerse en el lugar del otro, cumpliéndose los objetivos propuestos. De esta manera, se demuestra que estos son capaces de comprender los estados emocionales ajenos y actuar para lograr el bienestar del otro. Además, se ha demostrado que los niños comienzan a dejar atrás la fase de egocentrismo que tanto caracteriza a dicho grupo de edad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar Aguiar, G., Hernández Fonticiella, Y., Torres Hernández, Y., Valdés Valdés, A., y Hernández Acosta, R. (2019). El desarrollo de la teoría de la mente en educandos con trastorno del espectro de autismo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(5), 624-632.

Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development*, 82(6), 1887-1905. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x>

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407–418. <https://doi.org/10.1023/A:1023035012436>

Bermúdez, M.P., y Bermúdez-Sánchez, A.M. (2004). *Manual de psicología infantil: Aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*. Biblioteca Nueva.

Chauvie , P. (2015) "Empatía : efectos de los vínculos primarios". [Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay)]

Dvash, J., y Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Teoría de la mente y empatía como constructos multidimensionales: fundamentos neurológicos. *Temas sobre trastornos del lenguaje*, 34(4), 282-295. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000040>

Fernández Tueros, I. (2016). *Desarrollo de la empatía en edades tempranas*. Editorial CCS.

Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79(1), 126–138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x>

Fonagy, P. y Target, M. (2003) *Manual de intervención terapéutica para niños y familias*. Terapia breve basada en la mentalización y en la capacidad reflexiva. Descleé De Brouwer. Universidad Católica del Uruguay.

García García, E., González Marqués, J., & Maestú Unturbe, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17 265-279

Hughes C, Jaffee SR, Happé F, Taylor A, Caspi A, Moffitt TE (2005) Origins of individual differences in theory of mind: from nature to nurture? *Child Dev*, 76(2), 356-70. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00850.x.

Hughes JR, Roberts N, McGowan S, Hay D, Giannoulatou E, Lynch M, De Gobbi M, Taylor S, Gibbons R, Higgs DR. (2014) Analysis of hundreds of cis-regulatory landscapes at high resolution in a single, high-throughput experiment. *Nat Genet*, 46(2), 205-12. doi: 10.1038/ng.2871.

Maldonado Recio, M. T., y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24.

Manzanares, M. C. S., Martín, M. Á. C., y Lucas, V. F. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772-777.

Medina, L., Rivas, S., Hidalgo-Ruzzante, N., y Caracuel, A. (2016). Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños y niñas de Educación Infantil. *ReiDoCrea*, 5, 185-194.

Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 181–196. <https://doi.org/10.1348/026151005X80174>

Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135(5), 749–773. <https://doi.org/10.1037/a0016854>

Nelson K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Harvard University Press.

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of experimental child psychology*, 119, 26-39

Ortiz, D. S. U., Botero, M. G., y Tobón, O. E. A. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.

Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal Of Experimental Child Psychology*, *126*, 52-67. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>

Padilla-Aranda, M. (2018). Teoría de la mente cognitiva y afectiva en autistas. Relación con la comprensión y la producción de mentiras. [Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Málaga.]

Papalia, D.E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2001). Desarrollo físico y cognitivo en la niñez temprana. En Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (Eds.), *Desarrollo Humano* (pp. 237-275). Mc Graw Hill.

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). Desarrollo Prosocial. En W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Volumen Ed.). *Handbook of child psychology: Social, Emotinal, end personality development* (5ª edición, pp. 701-778). Wiley.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y Van Court, P. (1995). Desarrollo prosocial en la adolescencia tardía: a Longitudinal Study. *Child Development*, *66*, 1179-1197.

Escabias Gutiérrez, M.M. (2008). El egocentrismo del niño. *Revista digital Enfoques Educativos*, *13*, 37-42.

Suárez, F., Mata, B., y Peralbo, M. (2015). Valoración de un programa de intervención para niños con TEA basado en las TIC. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 094-098.

Valdivia, J. Z., Ortega, X. R., Luna, G. C., y Añari, M. S. (2014). Teoría de la mente, apego y función ejecutiva en niños de distinto nivel socioeconómico. *Revista de Psicología (Trujillo)*, *16*(1), 9-16.

Wellman, H. M. . (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, *53*(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>

Wellman, H. M., y Liu, D. (2004). Escala de tareas de Toría de la Mente. *Desarrollo del niño* 75(2), 523- 541.

Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 177-186. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.005>

9. ANEXO

ANEXO 1

Tabla 3

Tabla de registro de las actividades sobre ToM. Ejemplo de las respuestas de un alumno anonimizadas.

| PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|----------------------|-----------------|
| ACT 1. Pregunta 1. | SÍ |
| ACT 1. Pregunta 2. | SÍ |
| ACT 1. Pregunta 3. | SÍ |
| ACT 1. Situación 1. | SÍ |
| ACT 1. Situación 2. | SÍ |
| ACT 1. Afirmación 1. | CARITA CRISTE ☹ |
| ACT 1. Afirmación 2. | CARITA FELIZ ☺ |
| ACT 1. Afirmación 3. | CARITA TRISTE ☹ |
| ACT 1. Afirmación 4. | CARITA TRISTE ☹ |
| ACT 1. Afirmación 5. | CARITA FELIZ ☺ |
| ACT 2. Pregunta 1. | SÍ |
| ACT 2. Pregunta 2. | SÍ |
| ACT 2. Pregunta 3. | SÍ |
| ACT 3. Pregunta 1. | NO |
| ACT 3. Pregunta 2. | SÍ |
| ACT 3. Pregunta 3. | NO |
| ACT 3. Pregunta 4. | NO |
| ACT 3. Pregunta 5. | SÍ |
| ACT 4. Pregunta 1. | SÍ |
| ACT 4. Pregunta 2. | SÍ |
| ACT 4. Pregunta 3. | NO |
| ACT 4. Pregunta 4. | SÍ |
| ACT 4. Pregunta 5. | NO |
| ACT 5. Pregunta 1. | NO |

| | |
|--------------------|----|
| ACT 5. Pregunta 2. | SÍ |
| ACT 5. Pregunta 3. | NO |
| ACT 5. Pregunta 4. | SÍ |
| ACT 5. Pregunta 5. | NO |

Nota: Elaboración propia