

TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑOS EDUCADOS DESDE ENFOQUE PEDAGÓGICO  
ALTERNATIVO Y TRADICIONAL

HEIDY LORENA NÚÑEZ MURCIA

LUISA FERNANDA PRADA ABELLA

NORIDA ANGELICA TINTÍN BABATIVA

DIRECTOR

MARÍA FERNANDA COBO CHARRY

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN CIENCIAS DE LA SALUD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

BOGOTÁ D.C., JUNIO DE 2017

## Contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>Problematización .....</b>	<b>8</b>
<b>Planteamiento y Formulación del Problema .....</b>	<b>8</b>
<b>Pregunta Problema .....</b>	<b>12</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>12</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>Objetivo General.....</b>	<b>15</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>16</b>
<b>Marco de Referencia .....</b>	<b>16</b>
<b>Marco Paradigmático / Epistemológico .....</b>	<b>16</b>
<b>Marco Disciplinar .....</b>	<b>18</b>
<b>Desarrollo infantil .....</b>	<b>18</b>
<b>Cognición social.....</b>	<b>25</b>
<b>Teoría de la mente (ToM).....</b>	<b>28</b>
<b>Desarrollo de Teoría de la Mente.....</b>	<b>34</b>
<b>Marco Interdisciplinar .....</b>	<b>40</b>
<b>Marco Legal.....</b>	<b>47</b>
<b>Marco Institucional.....</b>	<b>52</b>
<b>Centro AeioTU La Estrella.....</b>	<b>52</b>
<b>Colegio Carlos Castro Saavedra .....</b>	<b>53</b>
<b>Antecedentes Investigativos .....</b>	<b>54</b>
<b>Método .....</b>	<b>67</b>
<b>Diseño .....</b>	<b>67</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>68</b>
<b>Criterios de inclusión: .....</b>	<b>68</b>
<b>Criterios de exclusión: .....</b>	<b>69</b>
<b>Variables .....</b>	<b>70</b>

<b>Variable Independiente.....</b>	<b>70</b>
<b>Variable Dependiente.....</b>	<b>70</b>
<b>Instrumentos.....</b>	<b>73</b>
<b>Tarea de "Reconocimiento emocional" .....</b>	<b>73</b>
<b>Tarea de "Reconocimiento de Intenciones" .....</b>	<b>74</b>
<b>Tarea de "Falsa Creencia de Primer Orden" .....</b>	<b>74</b>
<b>Procedimiento.....</b>	<b>76</b>
<b>Fase 1 .....</b>	<b>76</b>
<b>Fase 2 .....</b>	<b>76</b>
<b>Fase 3 .....</b>	<b>77</b>
<b>Fase 4 .....</b>	<b>77</b>
<b>Fase 5 .....</b>	<b>78</b>
<b>Consideraciones Éticas.....</b>	<b>78</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>79</b>
<b>Educación tradicional.....</b>	<b>79</b>
<b>Educación alternativa.....</b>	<b>83</b>
<b>Totales .....</b>	<b>87</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>89</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>94</b>
<b>Limitaciones .....</b>	<b>96</b>
<b>Aportes.....</b>	<b>96</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>107</b>
<b>Tarea de "Reconocimiento emocional" .....</b>	<b>120</b>
<b>Tarea de "Reconocimiento de Intenciones" .....</b>	<b>122</b>
<b>Tarea de "Falsa Creencia de Primer Orden" .....</b>	<b>124</b>

## **Tabla de tablas**

**Tabla 1. Totales dimensión “Reconocimiento de emociones” en el contexto de Educación Tradicional**

**Tabla 2. Totales dimensión “Reconocimiento de intenciones” en el contexto de Educación Tradicional**

**Tabla 3. Totales dimensión “Falsa creencia” en el contexto de Educación Tradicional**

**Tabla 4. Totales dimensión “Reconocimiento de emociones” en el contexto de Educación Alternativa**

**Tabla 5. Totales dimensión “Reconocimiento de intenciones” en el contexto de Educación Alternativa**

**Tabla 6. Totales dimensión “Falsa creencia” en el contexto de Educación Alternativa**

**Tabla 7. Totales ToM en el contexto de Educación Tradicional**

**Tabla 8. Totales ToM en el contexto de Educación Alternativa**

## **Tabla Anexos**

**Anexo 1. Formato Evaluación Jueces Expertos**

**Anexo 2. Manuel de aplicación Instrumento para evaluar Teoría de la Mente**

**Anexo 3. Instrumento para evaluar Teoría de la Mente**

**Anexo 4. Consentimiento Informado**

**Anexo 5. Asentimiento Informado**

### Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel de desarrollo de teoría de la mente, entendida según Rivière y Nuñez (2001) como la capacidad que tiene la mente de los seres humanos para comprender estados mentales propios y ajenos con el fin de manipular, predecir y explicar su conducta y la de otros, teniendo en cuenta sus creencias, deseos, pensamientos, percepciones y recuerdos, etc. Esta investigación se realizó con niños de grado transición de dos colegios de la ciudad de Bogotá, uno con pedagogía tradicional y el otro con pedagogía alternativa Reggio Emilia. Se tuvieron en cuenta tres categorías para evaluar la ToM, la primera fue reconocimiento de emociones, la segunda reconocimiento de intenciones y la tercera falsa creencia, las cuales se evaluaron por medio de la modificación, adaptación y pilotaje del instrumento de ToM de Rendón, Soler y Cortéz y por las investigadoras; éste constaba de cuatro tareas de ejecución, la primera evaluaba reconocimiento de emociones, la segunda reconocimiento de intenciones, la tercera y la cuarta falsa creencia. Los datos se examinaron teniendo en cuenta tres niveles de desarrollo de ToM, alto, medio y bajo. Los resultados muestran que existen diferencias en el desarrollo de la ToM en los dos contextos, aunque estas no sean amplias, en el colegio de pedagogía alternativa el nivel fue alto en las dimensiones “reconocimiento de emociones” y “reconocimiento de intenciones” y bajo en la dimensión “falsa creencia”, en el colegio de pedagogía tradicional el nivel fue medio, ya que el puntaje fue bajo en las dimensiones “reconocimiento de emociones” y “reconocimiento de intenciones” y alto en la

dimensión “falsa creencia”, de acuerdo a la población estudiada.

**Palabras Claves:** Teoría de la Mente, reconocimiento emocional, reconocimiento de intenciones, falsa creencia, enfoque pedagógico alternativo Reggio Emilia, enfoque pedagógico tradicional.

### **Abstract**

The present research has as objective to identify the level of development of Theory of Mind, according to Rivière and Nuñez (2001) as the capacity that has the mind of humans to understand own and other mental states with the purpose of to manipulate, to predict and to explain their behavior and that of other humans based on concepts as beliefs, desires, thoughts, perceptions, memories, etc. This research was realized with transition grade children of two schools in Bogotá City, one with traditional pedagogy and another with alternative pedagogy Reggio Emilia. Three categories were considered to evaluate ToM, the first was recognition of emotions, the second was recognition of intentions and the third false belief, which were evaluated by a modified, adaptation and piloting of the instrument of ToM by Rendon, Soler and Cortez and by the researchers; This consisted of four tasks execution, the first evaluated recognition of emotions, the second recognition of intentions, the third and the fourth false belief. The data were examined taking into account three levels of development of ToM, high, medium and low. The results showed that there are differences in the development of ToM between both contexts, although these are not significant, in the alternative pedagogy school was high in the categories “recognition of emotions” and “recognition of intentions” and low in the category

“false belief”, in the traditional pedagogy school was medium, since the score was slow in the categories “recognition of emotions” and “recognition of intentions” and high in the category “false belief” according to the research population.

**Key Words:** Theory of mind, recognition of emotions, recognition of intentions and false belief.

## **Problematización**

### **Planteamiento y Formulación del Problema**

Esta investigación surge del interés por comprender las interacciones sociales en la infancia y cómo éstas muestran si los niños entienden intenciones, emociones, creencias, etc., lo cual les permite organizar su comportamiento, con el fin de responder a las exigencias de distintos contextos ya sean educativos, familiares o sociales ( ToM). En ese sentido, cabe resaltar que dicha población está inmersa en el contexto Colombiano en el que se dificulta la comprensión de deseos, emociones, intenciones, pensamientos y creencias, ya sean propias y/o ajenas, lo que conlleva a escenarios mediados por dinámicas violentas dificultando el desarrollo de ToM en la infancia.

Lo anterior se reflejado en el análisis realizado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en el que para el año 2015 se presentaron 126.803 exámenes médico legales por violencia interpersonal, la cual es definida por el instituto como todo daño a la salud causado de manera intencional por un tercero, sin vínculos afectivos o familiares con la víctima y

que no ocasiona la muerte de ésta, además, la tasa nacional fue de 263 lesionados por cada cien mil habitantes, por tal motivo es relevante hacer este estudio, ya que se pretende identificar el nivel de desarrollo de ToM en dos Instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Además, es importante mencionar que dichas interacciones sociales están mediadas por diferentes factores, como la cognición social y la Teoría de la mente (ToM), la cual permite el dinamismo y complejidad en éstas, dando relevancia a las relaciones cooperativas y a la comunicación, orientadas a identificar los diferentes estados mentales (representaciones, deseos e intenciones) de con quien se interactúa, permitiendo la eficacia en la adaptación (Riviere, 2003). Por ende, el no tener ToM implica que las personas presenten dificultades para percibir emociones y gestos, interpretar, predecir y generar respuestas frente a los estados mentales (Fernández, 2008 citado por Pineda y Puentes, 2013), intenciones, disposiciones y conductas propias y/o ajenas, obstaculizando la adaptación (Gil, Fernández, Bengochea & Arrieta, 2012), la empatía, el sentido del lenguaje subordinado y la conducta social (Ruggieri, 2013).

Siguiendo esta idea, la infancia es una etapa en la que acompañados por los adultos, los niños adquieren procesos complejos como la cognición social, la toma de decisiones y ToM, por esta razón, si este desarrollo es poco efectivo y el acompañamiento es inadecuado, es posible que en el futuro, existan adultos que no se pongan en el lugar del otro, que tengan dificultades en el altruismo empático, habilidades comunicativas e identificación para engañar y ser engañado (Rivière y Núñez, 2001) y por ende exista una mayor probabilidad de agresión en las relaciones sociales (Gómez y Chaux, 2014), en este orden de ideas, Rivière (2003) afirma que la ToM

permite definir de forma intencional la vida mental propia y ajena con el fin de organizar acciones humanas significativas y así, poder inferir y predecir que la conducta de otros da sentido a la actividad humana.

Habría que decir también, la familia y la escuela deben ser agentes posibilitadores dentro del desempeño social y afectivo de los niños, pero se ha observado que éstos dos contextos tradicionalmente han trabajado por separado, desconociendo sus roles y responsabilidades, asumiendo que el uno debe cumplir con las exigencias del otro, lo cual dificulta dicho desempeño (Dabas, 2006). Lo mencionado hasta aquí supone que, por un lado, la educación tradicional se creó con fines academicistas, dada las necesidades de la época, ya que era pertinente aprender contenidos por repetición, debido a los trabajos mecánicos y rutinarios, similares a las demandas de la industria y la producción económica (De Zubiría, 2006).

En contraste con lo anterior, las necesidades de la actualidad reclaman una nueva metodología educativa, que formule un modo de relación distinto entre la escuela y la familia, dando paso a la educación alternativa, en vista de que ésta, pretende encontrar el significado de la educación en el mundo contemporáneo, con el fin de brindar importancia a las situaciones, relaciones y estrategias pedagógicas que trabajen en pro de la socialización, felicidad del niño y herramientas para enfrentar el mundo, facilitando el aprendizaje por descubrimiento, opinión individualizada y lenguaje natural del niño, entre otros; por consiguiente, el enfoque pedagógico alternativo Reggio Emilia, a través del arte proporciona espacios de exploración, creación, expresión y reflexión que favorecen la autonomía, la libertad en la toma de decisiones y el

pensamiento crítico frente acciones propias y ajenas de los niños, involucrando a la familia como agente activo en el proceso educativo, dado que es una pedagogía relacional (Narváez, 2009).

Podemos sintetizar lo dicho hasta ahora, con las siguientes preguntas que surgen con base al fenómeno de investigación, ¿Tiene algún efecto la educación alternativa, en el desarrollo de la ToM? y ¿Tiene algún efecto la educación tradicional en el desarrollo de la ToM?.

Para finalizar, este estudio está vinculado en primera instancia, con la línea de investigación medular de la Universidad Santo Tomás *Enrique Lacordaire*, la cual plantea como tema central la tradición pedagógica dominica y pedagogías contemporáneas; la formación para la libertad en educación básica y educación superior; participación y educación; calidad de la educación y desarrollo social; y en segunda instancia, con la línea activa de investigación de la facultad de Psicología de la universidad Santo Tomás *Subjetividad, Identidad y Derechos*, la cual aborda, problemas de conocimiento sobre la relación entre el mundo contemporáneo y la construcción del sujeto, partiendo de cuestiones acerca de las transformaciones culturales y los cambios en diversos sistemas y contextos humanos, tales como la justicia, el trabajo, la escuela y la familia. Además, se plantean interrogantes, acerca del papel de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y los derechos constitucionales del ordenamiento jurídico y los modelos de justicia, como de los medios de comunicación en el desarrollo e identidad de los sujetos; los cambios en el mundo de las leyes, el trabajo y las organizaciones; la inclusión social de personas en situación de victimización, discapacidad, las formas de vinculación y apego humano y las relaciones entre el sujeto y el sistema legal.

**Pregunta Problema**

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la Teoría de la Mente de una muestra de niños de grado transición, educados desde un enfoque pedagógico alternativo "Reggio Emilia" y enfoque pedagógico Tradicional?

**Justificación**

El ser humano constituye su identidad personal, significados, visión de sí mismos y de los otros, a través de la interacción, así, la ToM es un fenómeno que tiene gran influencia en el manejo efectivo de dichas interacciones sociales (Arbeláez, Salgado y Velasco, 2010; Miristany, 2008), dada esta importancia, se hace evidente que Colombia es un contexto en el que se han configurado interacciones sociales mediadas por la violencia, lo cual lleva a que, diariamente las personas actúen causando de manera intencional daño físico y psicológico a los demás, la mayoría de veces causado por diferencias ideológicas, raciales, culturales, etc., determinando estos actos como su manera de relación. Según el Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana, en el estudio que se denominó, Balance y comportamiento de delitos de mayor impacto (2014 – 2015), las circunstancias por las que se producen las lesiones comunes en el 91.7% de la población son en riñas, en comparación con las lesiones que se producen en atracos y forcejeos, también en el Balance de muertes violentas, el homicidio se presenta como el más recurrente en este ámbito, es decir, existe poco reconocimiento del otro, dificultad para convivir pacíficamente y así mismo, para solucionar conflictos de manera efectiva.

En contraste con lo anterior, estas interacciones están atravesando el contexto escolar

considerando que, en una población de 87.302 el 56% fue víctima de hurto dentro del colegio, 46% recibió insultos en la última semana, el 33% afirmó haber sido víctima de maltrato físico al menos una vez en el mes anterior y el 15% dijo haber sido testigo de agresión a otros compañeros en el último año con objetos tales como piedras, cadenas, cuchillos o armas de fuego, esto según una Encuesta de victimización escolar de la Secretaria de Gobierno de Bogotá en el año 2006, adicionalmente, Chauz citado por Contreras (2013) menciona que en Colombia uno de cada cinco estudiantes ha sido perjudicado con la violencia escolar en sus diferentes formas, además, esta situación se relaciona con regiones donde se ha vivido el conflicto armado. Es por esto que, es importante conocer el desarrollo de la ToM en niños, teniendo en cuenta que esta habilidad va a permitirles conocer y diferenciar estados mentales ajenos y propios, característica fundamental que involucra procesos cognitivos como percepción, interpretación y generación de respuestas, frente a las intenciones y comportamientos de otros, lo cual facilitará sus interacciones sociales tanto en la niñez, como en la juventud y en la adultez, así, se reconoce a la niñez como una población que por sus capacidades de aprendizaje, son receptoras y promotoras de cambios en las interacciones sociales naturalizadas en nuestro contexto, reconociendo sus propias creencias, intenciones, conductas y percepciones, así como las de los demás (ToM), dicho contexto, primordialmente familia y escuela, está relacionado con el desarrollo de estas capacidades.

Por otro lado, la educación colombiana ha hecho parte de la producción económica dado el avance tecnológico e industrial, privilegiando el desarrollo de recursos humanos y dejando de lado la formación de ciudadanos y las orientaciones pedagógicas (Villalba, 2012) que promuevan la formación de inteligencia emocional y la convivencia pacífica; sin embargo, en los

últimos tiempos han surgido diferentes corrientes pedagógicas dirigidas a dar lugar a las diversas formas de educación que privilegien el aprendizaje, el contacto humano, el pensamiento crítico y la autonomía, acompañada de vinculación afectiva, lo que favorece la exploración del mundo por parte del niño.

De esta manera, la investigación optará por identificar el desarrollo de la ToM en niños educados desde el enfoque pedagógico alternativo "Reggio Emilia" y el enfoque pedagógico tradicional, ya que el primero privilegia la experiencia, la familia y el arte (Narváez, 2009); así mismo, ésta pedagogía reconoce al niño como una persona capaz de conocer, pensar y hacer con los otros, manteniendo un papel activo en su aprendizaje, distanciándose de la idea de percibir a éste como un recipiente vacío con la necesidad de ser llenado, y así construir experiencias tanto con niños como con adultos en la formación de valores, reconociendo la diferencia como un recurso y no una limitación. En este sentido, pretende formar sujetos que privilegien el respeto, la escucha y el dialogo, siendo estos aspectos fundamentales en el desarrollo de ToM y escasos en el contexto colombiano (García, 2011).

Distintas investigaciones, han demostrado que la ToM se estudia generalmente en personas con alteraciones como esquizofrenia, autismo y trastornos de la personalidad anti social (Gil, Fernández, Belgochea y Arrieta, 2012) ya que, en éstas se ve afectada la capacidad para establecer interacciones sociales efectivas. Sin embargo, se hace evidente la necesidad de entender la ToM en una población que no presenta dichas alteraciones, puesto que aun así, en sus interacciones reflejan la incapacidad de comprender los estados mentales propios y/o ajenos.

En este orden de ideas, esta investigación se dirige a la educación, en tanto que permite el surgimiento de métodos para aproximarse a las necesidades de los niños más allá de las necesidades de la sociedad, asumiendo el papel de la familia en su proceso educativo, e identificando estrategias que favorezcan el desarrollo de la ToM en el aula; hacia la Psicología, puesto que en primera instancia, amplía los conocimientos en el área de la cognición en niños y la importancia que tiene el contexto en el desarrollo pleno de estos, también la hace partícipe de los procesos y cambios de la sociedad actual, y en segunda instancia, aporta específicamente a la Psicología Educativa, ya que permite ampliar las estrategias para comprender las dificultades en el rendimiento académico del niño, incluyendo los diferentes actores de la institución y las características particulares de éstos en su proceso educativo.

Para finalizar, propicia en las investigadoras, la auto-observación y auto-reflexión frente a fenómenos educativos y la pertinencia que tienen éstos en el desarrollo óptimo en la primera infancia, de igual manera en los procesos de socialización necesarios para el contexto colombiano. Además, en esta investigación podrían surgir nuevos tópicos investigativos que, por un lado, aumenten el alcance del conocimiento disciplinar e interdisciplinar y por otro, dificulten o limiten el desarrollo de ésta.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Identificar el nivel de desarrollo de la Teoría de la mente en una muestra de niños de grado transición de un colegio con un enfoque pedagógico alternativo "*Reggio Emilia*" y una

muestra de niños de grado transición de un colegio con un enfoque pedagógico tradicional de la ciudad de Bogotá.

### **Objetivos específicos**

Evaluar el nivel de desarrollo de Teoría de la mente por medio de la dimensión reconocimiento emocional.

Evaluar el nivel de desarrollo de Teoría de la mente por medio de la dimensión reconocimiento de intenciones.

Evaluar el nivel de desarrollo de Teoría de la mente por medio de la dimensión falsa creencia.

Comparar los resultados de Teoría de la mente con el contexto de pedagogía alternativa y el contexto de pedagogía tradicional.

### **Marco de Referencia**

#### **Marco Paradigmático / Epistemológico**

Inicialmente es importante mencionar la noción de paradigma y epistemología, en ese sentido, Kuhn (1986) citado por González (2003) entiende los paradigmas “como realizaciones científicas, universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.125), así mismo, Damián (1997) citado por Toro & Marcano (2005) afirma que un paradigma es “un sistema de ideas que orientan y organizan la investigación científica de una disciplina, haciéndola comunicable y modificable al

interior de una comunidad científica que utiliza un mismo lenguaje” (p.9). Con respecto a la noción de epistemología, Martínez (2003) afirma que ésta cumple la función de orientar el cómo acercarse al conocimiento, el cual está ubicado en un espacio y tiempo determinado, además, se relaciona con el modo de significar la realidad.

En ese sentido Lincoln (1994) citado por Ramos (2015), sustenta que existen cuatro paradigmas de investigación, positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo, cada uno delimitado por sustentos metodológicos, epistemológicos y ontológicos, que aportan diversidad de formas para hacer ciencia, en este sentido, y según los fines investigativos en los que se basa este estudio, el positivismo- empírico analítico es el enfoque con el que más relación hay, teniendo en cuenta que éste se fundamenta en el empirismo, la racionalidad, las ciencias exactas, la generalización del conocimiento y la verificación de hipótesis a través de herramientas estadísticas con el fin de ser válido para la ciencia. Así mismo, la posición que asume el investigador es objetivista y dualista, entendiendo por esto la independencia total entre el objeto a investigar y el investigador (Ramos 2015).

En lo que respecta a la investigación, es importante mencionar que pretende analizar por medio del método experimental (instrumento de ToM), ciertos patrones conductuales que den cuenta del desarrollo de la ToM en niños que se encuentran en la etapa de transición a la educación básica, determinando los parámetros de las categorías de ToM en expresión numérica, con el fin de generalizar estos resultados y aportar a la comunidad científica.

## **Marco Disciplinar**

### **Desarrollo infantil**

Para iniciar Papalia, Olds y Feldman (2009), mencionan que el desarrollo infantil está mediado por procesos en los que el niño presenta diversos cambios o por el contrario estabilidad, estos a su vez tienen un impacto en el desarrollo adulto, ya que este proceso atraviesa el ciclo completo de vida, dentro de los cambios encontramos: aspectos físicos, neurológicos, cognitivos, sociales, emocionales, morales, de la identidad y el lenguaje. Diferentes expertos en el tema mencionan que existen dos maneras de cambios, uno es cualitativo y el otro cuantitativo, el primero está relacionado con la cantidad de talla, estatura, peso, frecuencia en la comunicación, entre otros, y el segundo tiene que ver con el tipo, organización y estructura de dichos cambios. De acuerdo con el autor, durante el desarrollo se presentan tres aspectos o dominios importantes del self: desarrollo cognitivo, el cual consiste en las capacidades mentales, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, creatividad y razonamiento moral; desarrollo psicosocial asociado con la personalidad, las emociones y relaciones sociales; y desarrollo físico el cual incluye aspectos sensoriales, crecimiento del cuerpo, maduración cerebral y habilidades motrices, los tres dominios se relacionan entre sí (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Berger (2004) propone que en el desarrollo se interrelacionan el ámbito biosocial, ámbito cognitivo y ámbito psicosocial, el primero incluye, el cerebro, el cuerpo, factores genéticos y nutricionales, y las habilidades motoras, lo cual tiene influencia por factores sociales y culturales; el segundo, tiene que ver con los procesos mentales para conocer, aprender, decidir y pensar, este

ámbito tiene influencia de la educación tanto formal como no formal; el último ámbito se refiere a el desarrollo de las emociones, de la personalidad, el temperamento y las habilidades sociales, en éste intervienen todo los grupos sociales a los que la persona pertenezca (familia, amigos, sociedad).

Adicional a lo anterior, existen diferentes factores que influyen en el desarrollo infantil, lo cual hace que se presente diversidad dentro de los niños, comprendiendo que existen diferencias individuales como lo son el temperamento, la estatura, inteligencia, entre otras; diferencias contextuales, en las que se encuentra el hogar, la sociedad, la comunidad, etc., y por último diferencias hereditarias, que son las características biológicas que se heredan de los padres y rasgos innatos (Papalia, Olds y Feldman, 2009). Aunado a ello, Berger (2004) propone que el desarrollo está influenciado por la perspectiva del ciclo vital, ya que desde ésta es posible ver la continuidad y/o la discontinuidad del paso del tiempo desde el nacimiento hasta el fin de la vida, con ello se delimitan cinco aspectos que atraviesan el desarrollo, los cuales son: Multidireccional, el desarrollo en cada ser humano se da a través de crecimiento predecible y transformaciones inesperadas, ganancias y pérdidas, compensaciones y déficit; Multicontextual, los seres humanos se desarrollan en muchos y diversos contextos; Multicultural, el desarrollo está mediado por características específicas de las diferentes culturas; Multidisciplinario, diferentes disciplinas de todos los campos del conocimiento han aportado especificidades para comprender el desarrollo. Por último, la plasticidad se refiere a que el desarrollo de cada ser humano puede ser modificado a lo largo de su vida.

Habría que mencionar a profundidad, dado los intereses investigativos que el contexto del desarrollo infantil es importante, teniendo en cuenta que el primer ente socializador del niño es la familia y ésta a su vez se encuentra atravesada por aspectos de la comunidad, vecindario y la sociedad, siendo estos promotores de las interacciones sociales y la competencia cognitiva. La participación guiada (interacción mutua entre adulto- niño que beneficia los procesos de aprendizaje del menor, propuesta de Vygotsky) y el contexto cultural influyen en el desarrollo cognitivo de los niños (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Siguiendo la idea anterior, el contexto en el que se desarrollan los niños hacen que éste tenga una dirección u otra, en este sentido, Berger (2004) plantea que el desarrollo está influenciado por tres contextos, los cuales están presentes en todas las fases del desarrollo, además interactúan entre ellos y funcionan de manera recíproca; el primero de ellos es el contexto histórico, el cual hace referencia a un grupo de personas que nacen y actúan de acuerdo a una fase determinada de la historia, ésta fase está definida por hechos, ideas y tendencias que la identifican de otras generaciones; el segundo es el contexto cultural, ya que, dependiendo de la cultura en la que crezca el niño, ésta organiza su forma de vida dentro de un grupo social, dotándolo de valores, ideas, costumbres, conductas y actitudes determinadas; por último, el contexto socioeconómico incluye las características económicas y sociales que están alrededor del desarrollo del niño, puede incluir aspectos como los ingresos familiares, niveles académicos, lugar de residencia y ocupación, lo cual está relacionado con las ventajas, desventajas, oportunidades y limitaciones, que proporciona el contexto.

Como ya se ha mencionado, el desarrollo cognitivo es facilitador del aprendizaje, el lenguaje, la afectividad y las relaciones sociales, de manera que aun cuando existan diferentes enfoques que lo expliquen es importante centrarse en las propuestas de Piaget y Vygotsky.

Piaget (2007) define el desarrollo, como una progresiva equilibración, es decir es el paso que existe entre un estado de menor equilibrio a un estado de mayor equilibrio, evidenciado en estructuras progresivas como la afectividad, el aspecto interindividual y las formas de organización de la actividad mental, la cual incluye la dimensión motora e intelectual; las disimilitudes y las desigualdades entre cada estructura son las que demarcan el paso de un nivel a otro en el desarrollo.

El desarrollo según Piaget (2007), se divide en estadios, en los cuales se da la aparición de estructuras originales a partir de lo construido en el anterior, así cada estadio se compone de una serie de aspectos transitorios, los que en cada estadio subsiguiente se transformarán, según las demandas necesarias de equilibrio y la evolución mental que lo determinen.

Por consiguiente, en el estadio preoperacional de los 2 a los 7 años gracias al lenguaje, el niño es capaz de utilizar el relato para exponer ideas sobre sus acciones del pasado y para anticipar sus acciones futuras, en consecuencia, el niño comienza a realizar intercambios con otros individuos, a utilizar su pensamiento por medio del lenguaje interior y el sistema de signos, y también hacer uso de su intuición para reconstruir sus experiencias mentales. Los niños en esta etapa mantienen conversaciones ligadas con la acción material, siendo este aún su campo perceptual como en el estadio anterior (sensoriomotriz), pero ahora interiorizados en

representaciones mentales, así a los niños se les dificulta enfrentar sus afirmaciones contrarias, estableciendo diferentes monólogos, ya que les cuesta ponerse en el lugar del otro, además el lenguaje aún no se ha definido totalmente, situaciones que provocan relaciones basadas en la imitación de gestos corporales y exteriores, más concretamente, los niños en esta etapa se identifican por cuatro características prelógicas las cuales son, la centración, en la que los niños según lo que han conocido orientan su pensamiento a un sólo aspecto de una situación, descartando todos los otros que hacen parte de esta, el egocentrismo es un ejemplo de esta característica, en el que el niño actúa y comprende su entorno solamente desde su perspectiva; otra característica es el foco en la apariencia, en la que los niños describen situaciones o eventos según lo que ven, excluyendo otras explicaciones o cualidades; la tercera característica tiene que ver con el razonamiento estático, según lo que los niños experimentan en un momento dado, hace que ésta sea su única e incambiable versión del mundo; la última característica tiene que ver con la irreversibilidad, en la que el niño cree que al realizar una transformación de un proceso no se puede volver al estado original (Berger, 2004).

Cabe agregar que los niños en esta etapa presentan una maduración progresiva en la corteza prefrontal, lo cual le permite obtener cambios continuos para inhibir, regular y controlar sus propias reacciones emocionales inmediatas (Posner y Rothbart, 2000 citado por Berger, 2004), en este orden de ideas, la mayoría de niños mayores de 6 años pueden estar sentados en un lugar durante una hora o más, seguir la línea de una página moviendo los ojos de derecha a izquierda, saltar, dar patadas a un pelota, dibujar, escuchar y pensar antes de hablar, recordar instrucciones importantes y controlar las emociones por medio de lágrimas, rabia o risa (Berger,

2004).

En relación a lo anterior, las observaciones que realiza Piaget son sistemáticas, lo que le permite concluir que las conversaciones infantiles se clasifican en dos grupos, las socializadoras y las egocéntricas, diferenciándose por las funciones que estas cumplen, teniendo en cuenta que en la conversación egocéntrica, el niño siempre habla acerca de él y no intenta pensar en lo que los demás piensan ni tampoco se esfuerza por comunicar y ser escuchado, este habla para sí mismo como si pensara en voz alta sin que se esté dirigiendo a alguien (egocentrismo cognitivo). En cambio, la conversación socializadora consiste en que el niño se esfuerce por el intercambio con las personas de su alrededor, en ese sentido éste solicita, realiza preguntas, emite información, amenaza, manda, etc. (Vygotsky, 1995). Considerando lo que menciona Piaget (1959) citado por Vygotsky (1995) el adulto piensa de forma social aun cuando se encuentre solo y el niño menor de 7 años aun en compañía social piensa egocéntricamente, sin embargo, entre los 7 u 8 años el lenguaje egocéntrico se transforma en su manera de expresión, porque surge el razonamiento abstracto, es decir, las mismas operaciones mentales que realiza un niño preescolar con el lenguaje egocéntrico expresado por medio de sus verbalizaciones, el niño escolar lo hace a través de su habla interna silenciosa (Vygotsky, 1995).

Con respecto a la dimensión afectiva, el niño desarrolla sentimientos interindividuales relacionados con la socialización, como simpatía, en la medida que exista una valoración mutua e intereses similares con los otros y como antipatía, resultado de interacciones de desvalorización; también surgen los sentimientos morales intuitivos, aquel que se destaca en esta etapa es la

obediencia, determinada por las relaciones de respeto con los padres; y por último, surgen las regulaciones de intereses y valores, estos aparecen en el sujeto en la medida que existen necesidades que los lleven a dichos intereses, en donde él los proveerá de valor a medida que estos enriquecen su equilibrio mental, todo ello permitirá la construcción de los sentimientos de autovaloración presentes en todo el desarrollo y sobre todo en la relaciones afectivas interindividuales.

Por lo que se refiere a las apreciaciones del desarrollo de Vygotsky citado por Rivière (2003) en éste además de las estructuras cognitivas internas del niño, interviene la cultura por medio de la construcción de las interacciones con los demás, en este proceso es que el niño consolida su mundo social, la noción de los otros y su propia identidad, así plantea la Ley de doble formación, la cual consiste en que en el desarrollo cultural del niño, las funciones que surgen aparecen dos veces, en un primer momento a nivel interpsicológico y en un segundo momento a nivel intrapsicológico.

Además, Vygotsky (1978) citado por Berger (2004) afirma que el interés de los niños por aprender demuestra su gran capacidad cognitiva, sin embargo, este proceso de aprendizaje es posible a través de su entorno social, es decir, personas mayores que él y más capacitados como sus padres y maestros, motivan, canalizan, estructuran y estimulan el desarrollo intelectual del niño, así el niño aprende a través de la actividad social compartida, el autor define lo anterior como participación guiada. Otro concepto importante en la propuesta de Vygotsky es el de andamiaje, en el que teniendo en cuenta las habilidades que el niño puede realizar con ayuda,

pero no de forma independiente, es decir, a partir de la zona de desarrollo próximo, el adulto se encuentra dotado de sensibilidad para impulsar al niño a participar de espacios que promuevan su aprendizaje (Berger, 2004).

De acuerdo a las posturas anteriores, en esta investigación se entiende al niño como un sujeto que posee esquemas mentales que se desarrollan a partir de conocimientos previos, los cuales permitirán adquirir nuevos aprendizajes, estos a su vez, están involucrados en un contexto el cual tiene herramientas mediadoras para guiar el reconocimiento de estados mentales propios y/o ajenos.

### **Cognición social**

Según Gil, Fernández, Bengochea & Arrieta (2012) la cognición social es un conjunto de habilidades que favorecen las interacciones sociales de manera efectiva; es una función adaptativa, que permite tener en cuenta el contexto, las personas y las situaciones, involucrando los procesos que dan cuenta de la percepción, interpretación, y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otros; además, García, Fuentes y Ruiz (2006) afirman que "la cognición social es un elemento clave para comprender la interdependencia entre cognición no social y conducta social" (p. 139), dado que esta permite mediar entre la neurocognición y el funcionamiento social del individuo, en este sentido, es un proceso en el que intervienen estructuras cerebrales, las cuales facilitan la recepción de estímulos sociales, siendo estos la base para la construcción de las representaciones del entorno interpersonal, fundamento para lograr la conducta social (Adolphs, 2003 citado por Martino, 2014).

Lo anterior es posible gracias a los procesos neurológicos, psicológicos y sociales, mediados por estructuras cerebrales como: la *corteza prefrontal medial*, junto con la *corteza orbito frontal*, permiten a las personas en situaciones de cooperación social, actos morales y agresión social, regular su conducta, interviniendo en la ejecución de la ToM (Adolphs 2001, 2003; Bechara, 2002 citado por Uribe, 2010); la *corteza prefrontal ventromedial*, esta tiene un papel clave en la ToM, ya que es la que facilita la comprensión de los sentimientos de los otros, también regula los niveles emocionales en cuanto a comportamientos en los que interviene la corteza dorsolateral, la representación emocional de las metas y la constitución de la memoria de trabajo emocional (Saxe y Baron-Cohen, 2006; Butman y Allegri, 2001 citado por Uribe, 2010); la *corteza prefrontal dorsomedial*, por otro lado, provee la categorización de información social, la cual será utilizada por la persona en un futuro (Lieberman, 2007 citado por Uribe, 2010); la *corteza orbitofrontal*, en una situación concreta, inhibe los estímulos emocionales negativos, que no serían funcionales para ésta, impulsando la toma de decisiones adaptativas, además, interviene en la identificación de estereotipos y las reglas sociales (Beer, Knight y D'Esposito, 2006; Bechara, 2002, Adolphs, 2001; 2003 citado por Uribe, 2010); la *corteza lateral orbitofrontal* o *giro frontal inferior*, contribuye a la elaboración de las decisiones, a partir de la lectura contextual para la expresión de emociones, influyendo en la expresión de la rabia como también en las conductas donde la inhibición sea necesaria (Beer, Knight y D'Esposito, 2006; Bechara, 2002 citado por Uribe, 2010); la *ínsula* en el *Lóbulo Temporal* junto con otras áreas como el hipocampo, áreas entorrinal y la amígdala, funcionan en la comprensión de signos emocionales, aportando a los procesos empáticos, esta área también es importante en la ToM porque está

relacionada con la interpretación de la expresión facial (Clrk, Boutros y Mendez., 2006; Butman y Allegri., 2001 citado por Uribe, 2010); el *Cíngulo*, como resultado de la recuperación de información y la imaginación, permite el control consciente de la emoción y de las conductas morales (Rowe, Cooper, Liddell, Clark, Gordon y Williams, 2007; Adolphs, 2003 citado por Uribe, 2010); el *polo temporal*, como otras estructuras antes mencionadas, cumple una función importante en la ToM, ya que, relacionado con la ínsula y el precuneus, participan en la atribución emocional, adicionalmente esta estructura, colabora en la construcción de juicios morales simples y evocación de sucesos autobiográficos con niveles de emocionalidad (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007 citado por Uribe, 2010); el *giro fusiforme* y el *giro temporal superior*, también implicada en la ToM, es la encargada de la identificación estructural y estática de las caras, como de la percepción de la voz (Adolphs, 2003; Mercadillo, Diaz y Barrios, 2007 citado por Uribe, 2010), en último lugar, el papel principal de la *amígdala*, es el procesamiento de las emociones básicas y sociales, especialmente el miedo, como también está implicada en la valoración del estrés relacionado con algunas situaciones, el reconocimiento de la confianza y otras emociones, percibidos en una persona utilizando la expresión facial (Lazarus y Folkman, 1986; Bechara 2002; Adolphs 2001, 2003 citado por Uribe, 2010).

El inadecuado reconocimiento de emociones, junto con la imposibilidad de identificar en sí mismo el sentimiento (corporizar) influye negativamente en la cognición social, habilidades sociales y la empatía. Así mismo, la ceguera mental y ausencia de ToM, dificulta la percepción de caras y emociones, obstaculizando la inferencia para comprender segundas intenciones, deseos, miradas y conductas ajenas, afectando significativamente la conducta social (Ruggieri,

2013); las lesiones en la corteza frontal ventro medial, producen cambios en el comportamiento social y emocional de las personas, ocasionando conductas violentas que impiden la adaptación y discriminación de los estímulos del contexto (Redebeck, 2008 citado por Calle, 2014).

En la infancia, durante el desarrollo del lóbulo pre - frontal y la maduración de las funciones cognitivas y emocionales, se adquieren procesos complejos como la toma de decisiones y la cognición social (Calle, 2014); es por esto que, Wimmer & Perner (1983) citado por Roqueta, Clemente & Flóres (2012) afirman que los niños entre los 4 - 5 años realizan una distinción entre la realidad y representaciones mentales, además de predecir las conductas de otros, con base a sus creencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes autores indican que los procesos cognitivos que hacen parte de la cognición social son: ToM, percepción social, estilo atribucional, conocimiento social, procesamiento emocional y habilidades mentalistas (Ostrom, 1984; Brothers, 1990, citado por García, Fuentes & Ruiz, 2006; Rivière y Núñez, 2001).

### **Teoría de la mente (ToM)**

En este orden de ideas, el proceso cognitivo que más se acerca a los intereses investigativos es ToM, constructo estudiado en chimpancés por Preckmack y Woodruff (1978) citado por Bermúdez y Sastre (2012) en el cual hacen un análisis del concepto “engaño tácito” haciendo hincapié en la capacidad que tiene estos de engañar y entender cuando son engañados, habilidad que en los seres humanos hace referencia a comprender el funcionamiento de la mente de los demás, atribuyendo pensamientos y emociones ajenas, denominada ToM.

Los psicólogos austriacos Wimmer y Joseph Perner (1983) citado por Riviere y Nuñez (2001), crearon la clásica tarea de falsa creencia, entendiendo que si un ser humano comprende las falsas creencias en los demás es porque ha hecho una representación mental del error en la creencia de la otra persona en contraste con su propia percepción, es decir para que los niños puedan comprender las falsas creencias deben establecer diferencias entre el mundo real y el mundo mental para luego predecir el comportamiento ajeno. Para esta tarea se requiere que cognitivamente el niño asuma la perspectiva de otro personaje, interprete la relación de las acciones, comportamientos y estados mentales siguiendo la narrativa del contexto (Benavidez y Roncancio 2009).

Según Rivière y Nuñez (2001) los seres humanos son la especie de los antropoides superiores que tienen mente, lo cual los capacita para mentalizar con el fin de manipular, predecir y explicar su conducta y la de otros humanos con base a conceptos como creencia, deseos, pensamientos, percepciones, recuerdos, etc. En este sentido, se puede decir que el ser humano tiene un sistema conceptual especial, que se encuentra disponible para las funciones complejas de la comunicación y las interacciones (relación cooperativa), las destrezas de mentir y engañar (relación competitiva). Lo anterior permite al sistema inferir, predecir y atribuir: deseos, creencias, intenciones y recuerdos sobre las conductas ajenas; usar formas adecuadas para ponerse en los zapatos del otro, lo cual posibilita la sociabilidad (Rivière y Nuñez 2001).

Según Butterworth, Harris, Leslie & Wellman (1991) citados por Gómez y Chaux (2014) definen la ToM como la creencia de que las personas tienen mente y que esta es una red la cual contiene

pensamientos, ideas e imágenes, dichos contenidos dirigen los comportamientos, creencias, deseos y sentimientos. Por otro lado, Puentes y Pineda (2013) afirman que se denomina teoría, ya que, como las teorías científicas, las atribuciones de estados mentales se definen por medio de inferencias, ya que no se observa explícitamente.

Adicionalmente, la ToM, es un factor cognitivo involucrado en la interacción social (Puentes y Pineda, 2013), por esta razón, los seres humanos poseen la capacidad de evaluar las percepciones, intenciones y creencias de los demás, es gracias a ello que se pueden deducir los estados mentales de otros, o ToM, entendida como la capacidad que tiene un sistema cognitivo de conocer contenidos de otro sistema cognitivo, lo que permite anticipar y predecir el comportamiento de los demás (Hare, 2007, citado por Jakovcevic, Irrazábal, Bentosela, 2011), esto facilita que las personas desarrollen habilidades cognitivas como, el desarrollo conceptual, el cual facilita la comprensión acerca de que lo que se cree, no es en si la verdad; el reconocimiento de que las acciones de las personas responden a sus creencias y no a la realidad; la complejidad lingüística para procesar oraciones subordinadas, y por último, la discriminación sobre el conocimiento propio cuando se predicen los estados mentales de los demás, habilidad vinculada con funciones ejecutivas (Fernández, 2008 citado por Puentes y Pineda, 2013).

La ToM, provee a las personas de capacidades empáticas, facilitando la cognición social, ya que permite tener la capacidad de interpretar rostros e identificar situaciones donde sea necesario ponerse en el lugar del otro (Blair, 1997, citado por Calle, 2014), en este sentido, las dificultades que se presentan en esta capacidad, implican serias deficiencias sociales y

comunicativas, como por ejemplo, la incapacidad de altruismo empático y el reconocimiento para engañar y ser engañado, lo que genera dificultades ante las exigencias de las interacciones sociales (Rivière y Núñez, 2001); adicionalmente, otras están relacionadas con, dificultades en el reconocimiento facial, detección de expresión de emociones, lectura de ojos, conductas agresivas y/o violentas, reflejadas en disfunciones en la amígdala, alteraciones funcionales y estructurales en el córtex pre-frontal, estructuras subcorticales y en el sistema límbico, como también, en trastornos psicológicos, como el trastorno del espectro autista, trastorno de personalidad antisocial y trastorno disocial (Blair, 1997; Román, Rojas, Román, Iturry, Blanco, Leis y Arencoug 2012 citados por Calle, 2014; Ruggieri, 2013).

Bosacki y Astington (1999) citado por Ramos y Crespo (2007) proponen que, poseer ToM se refiere a la capacidad de otorgar estados mentales con el fin de conocer el comportamiento, pensamiento e intenciones de los demás. Así mismo Barón y Cohen (2001) citado por los mismos autores, establecen que se tiene dicha capacidad, para inferir sobre el contenido mental propio y de los otros, facilitando los procesos de comunicación, teniendo en cuenta las presuposiciones e intenciones que se poseen al comunicar, además Happé (1998) citado por Ramos y Crespo (2007) afirma que mentalizar, permite comprender conductas sociales, en este sentido las personas pueden percibir su mundo de manera organizada, con sentido y predecible.

Sumado a lo anterior, Astington (1998) citado por Ramos y Crespo (2007), argumenta que los pensamientos, deseos, creencias e intenciones son estados mentales, por esta razón, no son

observables, sino que se infieren por medio de los comportamientos y específicamente de los enunciados lingüísticos, que expresan dichos estados mentales, por medio de creencias como aserciones, deseos como peticiones e intenciones como promesas.

La ToM se puede dividir en cinco niveles de complejidad según el instrumento para su evaluación, el primer nivel permite alcanzar el reconocimiento facial de las emociones; el segundo, se refiere a la capacidad para atribuir falsas creencias; el tercero, del lenguaje pragmático, tiene que ver con los significados no literales del lenguaje cuando este es expresado en un contexto particular; el cuarto, de la sensibilidad social, o sea la capacidad para diferenciar errores en la interacción social, por último, el quinto nivel, se refiere a la capacidad de empatía y juicio moral (Tirapú y otros, 2007 citado por Pineda y Puentes, 2013).

Otra clasificación la proponen Cashion, Dryer y Kiernan (2005) citado por Pineda y Puentes (2013) dividiendo la ToM en Básica y Avanzada, la primera hace referencia a las atribuciones de falsa creencia y la segunda, utiliza la observación de la apariencia o las inferencias del lenguaje en un contexto específico, para comprender estados mentales e intenciones de los demás mediante atribuciones cognitivas, afectivas o de ambas.

Benavides y Roncancio (2011) exponen la presencia de cuatro posturas que, a lo largo del tiempo han examinado los diferentes mecanismos cognoscitivos que intervienen en la ToM, en primera instancia, Leslie (1987) citado por Benavides y Roncancio (2011), resalta la existencia de un *mecanismo innato* el cual explica que, gracias a la presencia de procesos de maduración neurológica los niños adquieren ToM, mediante representaciones primarias y

metarepresentaciones, facilitando la interpretación de las creencias acerca de la mente de otros; el primero de ellos el autor lo nombra como la *teoría del cuerpo*, ésta permite al niño en su primer año de vida reconocer la fuente interna del movimiento de las personas a su alrededor; en segunda instancia, a los 9 meses aparece un mecanismo de la ToM, encargado de construir la comprensión de las acciones encaminadas a metas y en tercera medida, a los 18 meses aparece otro mecanismo, éste desarrolla la comprensión de los estados de creencias y deseos, estos últimos permiten en el niño la función general de atribuir intencionalidad, a partir de creencias, imaginación y deseos entre otros estados mentales. Además, los niños poseen un *Procesador de Selección*, el cual funciona como inhibidor de las fuentes distractoras externas en el entendimiento de las creencias (Leslie, 2000; Scholl & Leslie, 2001 citado por Benavides y Roncancio, 2011).

En segunda instancia, la *inferencia*, según Astington (1993/1998) citado por dichos autores, se expone como el mecanismo empleado en la comprensión de los estados mentales de otros, por la manera difusa en la que estos se presentan, en ese sentido, el niño que infiere eficazmente dichos estados mentales puede predecir las conductas que prosiguen, es decir que posee ToM, a lo anterior, Benavides y Roncancio (2011) citan a Perner (1991/1994) agregando que, los niños constituyen la ToM conforme a la etapa de desarrollo en la que se encuentren, esto a partir de la representación que forman del mundo y la metarepresentación que surge luego de esta representación, concluyendo que es a los cuatro años cuando los niños alcanzan este nivel.

En tercera instancia, desde la teoría de la *simulación* (Harris, 1992 citado por Benavides

y Roncancio, 2011), el mecanismo que facilita el entendimiento de los estados mentales de los otros, es la introspección, ya que por medio de la proyección propia de las experiencias internas se puede interpretar los que piensan, sienten o creen los demás, de esta manera, afirman que para comprender los estados mentales del otro, se utiliza la propia mente y sus componentes como un modelo para ello.

Finalmente, en cuarta instancia, Reddy (2008) citado por los mismos autores, propone la *aproximación de la segunda persona*, en la que es relevante la interacción mutua, establecida a través de un diálogo entre el Yo y el otro como diferentes, donde este último interactúa y responde a las acciones del yo, así, al interactuar con diferentes otros, las interacciones también lo son, reconociendo la construcción de los estados mentales desde el intercambio emocional con los otros.

Por otro lado, Carlson, Mandell y Williams (2004) citado por Puentes y Pineda (2013) relacionan la ToM con las funciones ejecutivas en los siguientes aspectos, en impedimentos para tomar perspectivas de otros y para moderar el control propio; en la participación del lóbulo frontal y zonas similares para el funcionamiento de ambas y el último aspecto tiene que ver con la autorregulación, la cual permite discriminar los estímulos relevantes del ambiente para hacer atribuciones adecuadas antes de que los pensamientos sobre los estados mentales propios o de los demás sean los que se manifiesten.

### **Desarrollo de Teoría de la Mente**

Con la intención de comprender la influencia de las emociones en las relaciones

interpersonales se han propuesto diferentes teorías explicativas como lo es ToM, la cual propone que existe un esfuerzo infantil por comprender las intenciones de otros, esto se adquiere aproximadamente a los dos años de edad, dichas intenciones se reflejan en un fenómeno social cognitivo denominado atención conjunta, donde el niño es capaz de supervisar la atención y al mismo tiempo las intenciones de otra persona sobre algo específico (objeto, etc.) (Tomasello 1995 citado por Mejía & Kliwer, 2006).

Siguiendo la línea habría que mencionar que Cohen (s.f.) según Brüne (2005) citado por De Chaval (2010) propone que la ontogenia de la ToM, inicia desde los seis meses de edad, cuando el niño logra diferenciar el movimiento de objetos animados e inanimados, luego al tener un año de edad, puede establecer una representación entre su percepción, la percepción de un agente externo y la del objeto que esté dentro de su campo visual; a los 14 y 18 meses, el niño puede centrar su mirada hacia dicho agente externo que llame su atención, iniciar el proceso de comprensión de los deseos e intenciones de los demás y así mismo encontrar la concordancia que existe entre las emociones y los logros; más adelante entre los 18 y 24 meses, cuando el niño comienza a caminar, éste puede diferenciar, entre la representación de algo real y la representación de un estado hipotético, luego dentro de sus afirmaciones puede incluir el “Yo pienso”.

De todas estas transformaciones en el desarrollo, surge la base para la conformación de la ToM en las personas, dividida en tres estadios primordiales (De Chaval, 2010), para empezar, la fase I, comprendida entre los 4 -5 años de edad, es en la que los niños comprenden que los otros

pueden tener creencias diferentes sobre el mundo y que además éstas pueden ser falsas, Wimmer y Perner (1983) citado por Rivière (2003) agregan que alrededor de los cuatro años y medio, los niños en la tarea de falsa creencia, alcanzan la capacidad de predecir correctamente la acción errónea del personaje que ha sido engañado; en la fase II, los niños de 6 a 7 años, identifican que ellos pueden tener una creencia falsa acerca de las creencias de los demás, esta fase es llamada “Crear en lo creído”, en último lugar, en la fase III, desarrollada entre los 9 y los 11 años, se alcanza la capacidad para reconocer los errores de los demás en situaciones donde las personas sin ser conscientes del hecho dicen algo inapropiado, para ello se basan en dos tipos de representaciones mentales, la primera, tiene que ver con la persona que expresa algo falso pero no es consciente de ello y la segunda, está dirigida a lo que siente la persona que escucha dicha expresión, para alcanzar esta última fase la persona debe estar dotada de capacidades cognitivas y empáticas.

Aunado a lo anterior, estudios realizados en niños, han demostrado que en la edad de 4 años algunos inician a comprender las creencias como representaciones mentales de la realidad y a los 5 años la mayor población de niños han desarrollado la capacidad de interferir sobre las acciones ajenas, con el fin de manipular de forma emocional o informacional; a diferencia de lo anterior en los niños de 3 años no ocurre esto, ya que no entienden las acciones de engaño y por esta razón no suelen manipular representaciones mentales y atribuir estados mentales y atribuir falsas, por ejemplo en la tarea que evalúa este último aspecto el niño a esta edad, incurre en un "error realista" ya que responderá a partir de lo que él sabe que ocurrió y no lo que el personaje engañado conoce, así haya comprendido y memorizado adecuadamente la historia (Fabricius,

Boyer, Weimer, & Carroll, 2010; Callahan et al., 2005; Wellman, Cross y Watson, 2001; Wimmer y Perner, 1983 citado por Bermúdez y Sastre, 2012; Rivière, 2003).

Nuñez (1993) citado por Rivière (2003) concluyen que a los cuatro y cinco años los niños definen un "sistema conceptual complejo", el cual les permitirá:

Diferenciar con claridad sus propios estados mentales de los de otras personas, y son capaces de definir los contenidos de tales estados mentales (creencias) en función de las fuentes de acceso informativo que los han producido, como haciendo uso de una cadena inferencial como la que sigue: acceso informativo al mundo → creencias → conducta."

(p.p. 16)

Como también, entender las disimilitudes semánticas de los verbos que expresan estados mentales y conjetura las emociones en relación a los deseos (Olson y Astington, 1986; Rivière, Sotillo, Nuñez y Sarriá, en prensa; Sotillo y Rivière, 1991; Harris, 1989 citado por Rivière, 2003).

Con respecto a la función cooperativa de la ToM, entre los nueve y doce meses el niño utiliza los gestos y vocalizaciones para comunicarse con su contexto social, para transferir la intención de un mensaje, así, en el transcurso del desarrollo del lenguaje del niño con la aparición de palabras, éste utiliza una forma de comunicación imperativa, como cuando pide un objeto o declarativa, la cual surge a partir de una situación que ha captado la atención del niño que quiere ser mostrada al adulto, ésta última, en la medida en que el vocabulario se enriquece, adquiere

características que permiten expresar creencias verdaderas o falsas; en torno a los dos años, concibe al otro como interprete y aún no diferencia que éste tiene mente, sino que su mensaje es la traducción de su experiencia, en cambio a los cuatro y cinco años el niño comprende las representaciones de los estados mentales intencionales, en las conversaciones alcanza la capacidad de adaptación con su interlocutor facilitando la comunicación en los diferentes contextos comunicativos y las fuentes de las que se manifiesta el mensaje (Sarriá, 1998; Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993; Rivière, 1993; Cox, 1986 citado por Rivière, 2003) .

Además Cole (1999) citado por Bermúdez y Sastre (2012), reconoce la importancia que tiene la cultura en el desarrollo de los seres humanos, la cual posibilita o limita procesos cognitivos, en ese sentido menciona que cada cultura tiene un estilo diferente de pensamiento y que existen ciertos aspectos que influyen en dichos procesos, como: “tipo de educación, estilos de crianza, conformación de familia, desarrollo económico y características sociopolíticas del país” (p.16); otro aspecto que influye en la atribución de estados mentales ajenos es el estilo de educación el cual incluye, tipo de trabajo al interior de la escuela y énfasis de la escuela orientado sobre la fe o la ciencia, en ese sentido, estilos educativos que contribuyan al desarrollo de pensamiento reflexivo, científico y crítico, sin que estén enmarcadas creencias inflexibles, posibilitan el desarrollo de la ToM de los niños (Lillard 1998 citado por Bermúdez y Sastre 2012).

También, Lu y Wang (2008) citado por Bermúdez y Sastre (2012) señalan la importancia que tiene la cultura en procesos cognitivos de los niños, ya que al estudiar familias que provienen

de occidente, éstas muestran que sus prácticas de crianza están atravesadas por la conversación con “verbos mentalistas”, es decir poseen comprensiones de ToM. Así mismo, Riquelme, Henríquez y Álvarez (2003) citado por Bermúdez y Sastre (2012) muestran que niños que tienen mayores puntajes en ToM son los que presentan un estilo de apego seguro, diferente de aquellos que presentan estilos de apego evitativo. Del mismo modo, Lecannelier (2004) citado por Bermúdez y Sastre (2012) demostró que aquellos estilos en la crianza que favorecen la reflexión sobre la aceptación de sentimientos permiten comprender las falsas creencias, por el contrario, si estos son autoritarios, inflexibles y coercitivos los niños no logran comprender las falsas creencias.

De igual forma, las prácticas que los padres mantengan de la socialización y la emoción tienen una influencia directa en el desarrollo de la comprensión, desarrollo y regulación de la emoción en los niños, lo que asimismo implica dificultades en la adaptación de estos (Cunningham, Kliwer, Garner (in press) citados por Mejía & Kliwer, 2006); de acuerdo con lo anterior, (Ruffman, Slade y Crowe 2002, citados por Astintong & Edward ,2010) los niños han de mostrarse conscientes de sus estados mentales, si y solo si sus madres dedican tiempo en hablar sobre sentimientos, pensamientos, deseos y dan una buena corrección a los malos comportamientos, es decir, que el desarrollo de la ToM tiene efecto en el éxito escolar y funcionamiento social, puesto que si existe un óptimo desarrollo es posible que los niños logren resolver conflictos y resulten mejores comunicadores.

Por otro lado, los niños y niñas durante el desarrollo aprenden a relacionarse con otras

personas formando una idea sobre el mundo social, en este sentido, la escuela y la familia brindan herramientas para convivir (Ministerio de Educación Nacional, 2004 citado por Navarro, 2014), así, en primera medida, *el contexto educativo*, tiene la función de potenciar el desarrollo social de los niños, ofreciendo espacios de interacción con sus pares, lo que influye en el desarrollo de habilidades sociales y por ende en la adaptación escolar y académica (Lleras, 2008; Samadzadeh, Abbasi & Shahbazzadegan, 2011; Hartup, 1992 citados por Navarro, 2014); según Kuhn citado por De Zubiría (2006), la sociedad y los maestros legitiman un prototipo sobre el cual han ideado planes educativos. En segunda medida, el *contexto familiar* favorece la internalización de lo social, a través, de acciones y verbalizaciones explícitas e implícitas en la crianza (Villarroel y Sánchez, 2002 citado por Isaza, 2013); es por esto, que el rol de los padres acompaña la apropiación de repertorios emocionales, cognitivos, comunicativos y sociales (Alonso y Román, 2003 e Isaza y Henao 2010, 2011, 2012; citado por Isaza, 2013).

### **Marco Interdisciplinar**

Tradicionalmente la Educación, se ha concebido de acuerdo a la industria, es decir, los individuos son enseñados y acostumbrados a trabajos mecánicos y rutinarios, según las demandas de las fábricas, lo cual genera en los niños y jóvenes ideales de sumisión, cumplimiento y obediencia (Toffler, 1983 citado por De Zubiría, 2006), por tanto, su objetivo se basa en implantar ideas, maneras de pensar y actuar, que van más allá de los recursos y necesidades de los niños, siendo denominados "alumnos", es decir, personas sin luz, que requieren ser disciplinados para responder frente a ordenes sociales, invisibilizando su creatividad y espontaneidad (Durkheim, 1912 citado por De Zubiría, 2006).

En contraste, la Educación alternativa (EA) se fundamenta en descubrir cuál es el sentido de la educación en el mundo contemporáneo, dándole relevancia a las situaciones, relaciones y estrategias pedagógicas (Prieto 2005, citado por Álvarez y Maldonado, 2006) por ello, las acciones pedagógicas, están basadas en las experiencias vividas, resignificando el conocimiento como un conjunto de saberes, estrategias y acciones, que posibilitan la diversidad y la heterogeneidad de la vida que se vive y se construye todos los días (Gil, Gil y Angarita, 2011), es por ello que, este tipo de educación busca que los niños logren vivir cada una de sus etapas adecuadamente, respetando su autonomía y necesidades de acuerdo a su desarrollo, fomentándolo de manera integral, mediante un espacio activo, libre, respetuoso, consciente y amoroso, en donde el juego y los vínculos son esenciales para el fin educativo.

Además, de acuerdo con De Zubiría (2006), la escuela nueva al igual que la escuela alternativa, difiere con la idea de la Educación tradicional, puesto que, el aprendizaje privilegia la acción, la experimentación y la vivencia, generando metodologías, criterios de evaluación y búsquedas de contenidos, lo que convierte tanto al niño como al autoaprendizaje, en fundamento del proceso educativo; la característica principal de esta escuela, es aprender por medio de la experiencia, por tal motivo, es necesario legitimar las condiciones pertinentes que posibiliten la práctica libre de los niños (De Zubiría, 2006). En ese orden de ideas, los fundamentos de la Educación Alternativa se orientan hacia el trabajo participativo, permitiendo el aprendizaje autogestionado a través de mediaciones pedagógicas que implican análisis, reflexión y trabajo colaborativo. De acuerdo a lo anterior, los fundamentos descritos son "*educar para*", "*hacer o practicas alternativas*" y "*evaluar*" (Álvarez y Maldonado, 2007).

*Educación para*, se enfoca en quitar la concepción de los niños como objetos de la educación, privilegiando al niño como sujeto, de esta manera tenemos distintas alternativas que proveen de herramientas para fines educativos. La primera "*Educación para la incertidumbre*", busca que la educación se dé por medio del cuestionamiento constante de la realidad con el fin de localizar, reconocer, procesar y utilizar la información (Wiener, 1969 citado por Álvarez y Maldonado, 2007) que permita la solución de problemas (Castilla del Pino, 2001 citado por Álvarez y Maldonado, 2007); la segunda "*Educación para gozar de la vida*", busca generar satisfacción para que los niños se sientan vivos y entusiasmados, con el fin de que compartan la creatividad y las experiencias de aprendizaje se conviertan en momentos de gozo y diversión tanto con lo que implique un encuentro humano como con los materiales (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007); la tercera "*Educación para la significación*", pretende educar a cada niño como protagonista, lo que quiere decir que todos los proyectos, actividades y procesos puedan tener un sentido en la vida de cada niño, así mismo busca involucrar de manera activa a pares como a docentes (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007); la cuarta "*Educación para la expresión*", enfatiza en la capacidad expresiva la cual se hace visible en la coherencia, claridad, riqueza, seguridad y belleza en las formas de lenguaje, es decir, desde esta forma alternativa, el diálogo es un aspecto fundamental en el aprendizaje (Sáez, 1995 citado por Álvarez y Maldonado, 2007); la quinta "*Educación para convivir*", acentúa su interés en la colaboración y compañerismo, es decir, de acuerdo al interaprendizaje donde existe una total participación de niños y niños-docente, hay que creer y confiar en las potencias de cada individuo, sus reflexiones, conocimientos, capacidades,

sus actitudes críticas, etc., con el fin de generar elogios y respeto que les permita tener una motivación y un sentimiento de grupo (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007); la sexta "*Educación para apropiarse de la historia y la cultura*", busca por medio de la cultura educar, con el fin de promover virtudes activas (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007).

*Hacer o prácticas alternativas*, busca dar a conocer el significado de la práctica para lograr que el individuo por medio del conocimiento y la fundamentación aprenda que se espera de su experiencia con las prácticas alternativas (Mondotte, 1998 citado por Álvarez y Maldonado, 2007)), en ese sentido, existen diferentes prácticas de aprendizaje, "*prácticas de significación*" las cuales facilitan que los individuos realicen críticas a los textos y de esta manera logren relacionarlos; "*prácticas de prospección*" encaminadas a ofrecer herramientas que permitan pensar en el futuro; "*prácticas de observación*" que permitan el desarrollo de la capacidad de observación; "*prácticas de interacción*" las cuales potencian el trabajo en grupo y el interaprendizaje; "*prácticas de reflexión sobre el contexto*" orientadas a la reflexión sobre situaciones contextuales que impliquen una comprensión de distintos conceptos; "*prácticas de aplicación*" donde se privilegia el hacer con otros, con objetos y espacios; "*prácticas de inventiva*" enfocadas a la apertura de la creatividad por medio del análisis de distintas temáticas; y por último "*prácticas para salir de la inhibición discursiva*" enfatizan en la producción de algo creado por el individuo donde se evidencie el proceso de creación (Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007).

*Evaluar*, pretende a diferencia de la educación tradicional (interés de verificar por medio de pruebas el traspaso de información), valorizar la construcción y expresión del conocimiento, la facultad de reflexión, la capacidad de creación tanto en un contexto como con otro y la recreación de la información adquirida, en ese orden de ideas, la evaluación tiene como objetivo considerar las personas como sujetos que aprenden, quienes tienen capacidades y actitudes que les permiten la relación con otros, por esta razón, los aspectos a evaluar en las evaluaciones alternativas son, "Saber", busca comprender la forma en la que se apropian los contenidos y como éstos repercuten en la reflexión y en la crítica; "Saber hacer", pretende evaluar la capacidad de innovar recreando los conocimientos adquiridos; "Saber hacer en el logro de productos", enfatiza en el valor del producto, es decir, evalúa la capacidad de comunicación del producto con el grupo y comunidad, busca observar el autoaprendizaje; "Saber ser", privilegia el cambio en la forma de sentirse en los procesos de aprendizaje, lo que quiere decir que por medio de la significación se prioriza el cambio de actitud de quien aprende, y por último "Saber ser en las relaciones", lo que indica la importancia de las relaciones, de ser entre y con los otros y sobretodo ser en un contexto (Prieto Castillo, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007).

Dada la importancia de este tipo de educación, el enfoque pedagógico Reggio Emilia propuesto por Loris Malaguzzi, plantea que la realidad es un eje principal en la construcción del pensamiento y la ciencia, debido a que los proyectos se basan en arte y vivencias cotidianas centradas en los niños/as, brindando espacios de creación, expresión, exploración y reflexión, lo cual posibilita la libertad en la toma de decisiones y el pensamiento crítico, con el fin de aprender sobre las equivocaciones y aciertos de sus propias acciones. Adicionalmente, por medio de esta

pedagogía relacional, se privilegia el contacto, la comunicación e intercambio entre niños y adultos, invitándolos a apropiarse de un rol activo en el proceso educativo, por tal razón, los niños de acuerdo a como entienden la vida, son los que eligen que quieren aprender, reconociendo a los padres como pioneros en la educación de sus hijos (Narváez, 2009).

El enfoque Reggio Emilia, fue creado con base en distintas filosofías de autores Europeos de Educación infantil, como lo son Johann Pestalozzi, Froebel Federico y María Montessori (Hanna, 2013), Erikson, Piaget y Vygotsky (Gordon, Miles & Browne, 2007; Nan, 2012; Fraser y Gestwicki, 2002; citados por Inan & Kayir, 2015). El aporte de Pestalozzi a la educación fue muy influenciado por las ideas del filósofo Rousseau, quienes creían que los niños eran un recurso precioso. De hecho, Pestalozzi aplica la filosofía de Rousseau, en la creencia de que los niños eran especiales por derecho propio y no solo " pequeños adultos ". Pestalozzi creía que el niño era inocente, abierto y con capacidad de aprender mejor a través de la exploración sensorial y en ambientes naturales (Pestalozzi, J. H., Holanda, L. E., Cooke, E., Robinson, D. N, & Amp; Verdes, J. A. 1977 Citado por Hanna, 2013).

En contraste con estos pensadores europeos, en América colonial, se consideraban ideas distintas con respecto a los niños, pues se creía que los niños jugaban menos, se pensaba que a futuro sería un adulto mayor y responsable. Con el tiempo, el filósofo norteamericano John Dewey, se opuso a esta creencia, ya que consideraba el juego como algo fundamental para los niños, puesto que del juego parte la experiencia y la comprensión del mundo, lo que les permite encontrar significado, asimismo entendía el rol del maestro como quien orienta, es decir, el

encargado de crear un ambiente divertido y estimulante para los niños; así lo anterior sustenta la filosofía de Dewey, de forma que es el niño quien actúa de forma directa en su educación (Dewey 1903, citado por Hanna, 2013), por esta razón el enfoque Reggio Emilia se basa en dicha filosofía. De acuerdo con esta filosofía, este enfoque tiene una orientación constructivista social, pues los niños se entienden como protagonistas sociales de sus vidas (Kim y Darling, 2009; citados por Inan & Kayir, 2015), además por medio de sus ideas, tienden a mejorar las ideas de otros, lo que genera que juntos construyan apreciaciones del mundo (Nan, Nido, Kantor, 2010; Nan, 2010; Nan, A2011; Nan B2011; Gandini, 1998; citador por Inan & Kayir, 2015); al mismo tiempo, se privilegia el papel de la familia en el aprendizaje de sus hijos (Billman y Sherman, 2008; Dever y Falconer, 2008; citados por Inan & Kayir, 2015), por esta razón, Inan (2009) citado por Inan & Kayir (2015) comprende éste enfoque educativo como el más óptimo para la edad preescolar, puesto que une el papel del maestro y el de los padres, permitiéndoles a los niños hacer creaciones y cambios contextuales que favorezcan su aprendizaje, Ilari, Moura & amp; Bourscheidt (2011) citado por Hanna (2013), han encontrado que los padres Brasileños, Taiwanese (Leu 2008, Citado por Hanna, 2013) y estadounidenses (Koops 2012, Citado por Hanna, 2013) que comparten tiempo musical con sus hijos, notan que estos, resultan más aptos para la música y sobre todo para el aprendizaje que viene de la escuela.

En relación a la Educación, la sociología también hace aportes, definiéndola como una acción realizada por una generación adulta, hacia aquella que no ha recibido la formación para la vida social, catalogando al adulto como el contenedor de saberes y experiencias capaz de preparar a jóvenes y niños para que actúen y se adapten a las necesidades e imposiciones de ellos mismos,

la sociedad política y el ambiente, lo que genera homogeneidad en dicha sociedad (Durkheim, 1976 citado por Carrillo, 2009).

De manera que la educación forma entes funcionales para el orden social establecido, en ese sentido Durkheim (1976) citado por Carrillo (2009) sostiene que según el rol que la persona cumpla en la sociedad será su desempeño futuro así, aquellos con mejores condiciones económicas serán líderes y aquellos con pocas o ninguna sólo serán formados para someterse a trabajos.

Carrillo (2009), reitera que asistir a la escuela se ha convertido en una obligación para responder a la exigencia de producción de la sociedad, pero se ha hecho creer que es el camino para alcanzar logros y grandes oportunidades, convirtiéndose esta acción en un arbitrario cultural, en el que se impone algo sobre un grupo de personas pero estos no son conscientes de tal imposición, según Bourdieu (1997) citado por Carrillo (2009) lo anterior se establece como violencia simbólica, ya que se legitima la dominación.

### **Marco Legal**

Según el artículo 27 de la *Constitución Política de Colombia*, el estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, además, en el artículo 67, afirma que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple con una función social, resaltando que ésta busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura, así el colombiano será formado en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia como a la práctica del trabajo y la recreación, esto para

el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del medio ambiente, finalmente, propone que el estado, la sociedad y la familia son los responsables de la educación, por otro lado el artículo 71, enuncia que, la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres.

Con respecto a la *Ley 115 del 8 de febrero de 1994* o la *Ley general de educación*, se propone en el artículo 1ro, que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, derechos y deberes, además los fines de la educación (Art. 5), están dirigidos al desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación, integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; como también en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad; permite, el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones y la promoción de capacidades creativas e investigativas, para que este pueda ingresar al sector productivo. Por otro lado, el artículo 7mo, resalta el papel de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de sus hijos, así pueden matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, cumpliendo funciones en relación, a dicha institución, adicionalmente, la familia debe proporcionar en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

Con respecto a los alumnos (Artículo 91), la ley sostiene que éste es el centro del proceso educativo y deber participar activamente en su propia formación integral, además que la

formación del alumno (Artículo 92) debe estar encaminada a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

Para el ejercicio investigativo es importante tener en cuenta la *ley de infancia y adolescencia 1098 del 2006*, ya que su objetivo es brindar un pleno desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes. Por ello se tendrán en cuenta el Artículo 14 sobre la responsabilidad parental, entendida esta como “un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos”.

También, el Artículo 17 que habla del Derecho a la vida y a la calidad de vida y a un ambiente sano. “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente. La calidad de vida es esencial para su desarrollo integral acorde con la dignidad de ser humano. Este derecho supone la generación de condiciones que les aseguren desde la concepción cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano”.

Asimismo, el Artículo 28 sobre el Derecho a la educación menciona que “los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación”.

Adicional a lo anterior, el Artículo 30 que menciona “el derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes”. El artículo 39 que habla acerca de las obligaciones de la familia, menciona que esta tendrá “la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada”. Dentro de las diferentes obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, se encuentra el punto 8 que hace énfasis en “asegurarles desde su nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando su continuidad y permanencia en el ciclo educativo”.

El estado también tiene unas obligaciones, en el Artículo 41 se menciona que el “Estado es el contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. En cumplimiento de sus funciones en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal

deberá: asegurar los medios y condiciones que les garanticen la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de su ciclo completo de formación; garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los Derechos Humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato; erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes; atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, con capacidades excepcionales y en situaciones de emergencia; diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar y para evitar la expulsión de los niños, las niñas y los adolescentes del sistema educativo.

Ademas, en el Artículo 42 se evidencia que existen unas “obligaciones especiales de las instituciones educativas. Para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras las siguientes obligaciones: brindar una educación pertinente y de calidad; abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, es relevante mencionar que se tendrá en cuenta la ley 1620 de 2013 ya que implementó el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Teniendo como objetivo principal generar herramientas y lineamientos en los manuales de convivencia de las instituciones educativas con el fin de contribuir al fortalecimiento en la

convivencia escolar. El Artículo 22, establece que las instituciones educativas deben tener comités escolares de convivencia, con el fin de generar estrategias para evitar la violencia escolar, mejorar el clima de esta y promover los derechos humanos.

Así mismo, el Artículo 29 Menciona que los establecimientos educativos deben tener un apartado en el manual de convivencia en el que se dé cuenta las estrategias que se implementen para afrontar conflictos y conductas que atenten contra la convivencia escolar, y los derechos sexuales y reproductivos. Además, el Artículo 36 y 37 mencionan que las instituciones educativas deben tener acciones claras de promoción y prevención de comportamientos que atentan contra los derechos humanos sexuales y reproductivos en el contexto escolar.

## **Marco Institucional**

### **Centro AeioTU La Estrella**

La fundación Carulla, se enfoca en “brindar atención integral de alta calidad (educación, nutrición y cuidado a los niños desde la gestación hasta los cinco años)”, por esta razón su propósito es “desarrollar el potencial de los niños para transformar las comunidades de Colombia de manera innovadora y sostenible”, buscando aumentar la cantidad de centros para generar un acompañamiento mayor y en este sentido lograr impactar a más de 50.000 niños en Colombia. La fundación aeioTU focaliza su atención en los niños y sus familias, es decir, se basa en el reconocimiento del niño como actor principal de su aprendizaje y así mismo favorece las

relaciones entre niños, por otro lado, destaca y reconoce las expectativas de padres y niños.

Por todo lo anterior, la fundación aeioTU se basa en la filosofía Educativa Reggio Emilia, la cual entiende al niño como protagonista, personaje activo en su aprendizaje, de esta manera “las mentes, cuerpos y espíritus de los niños más pequeños son tratados con sobresaliente seriedad y respeto”. La filosofía mantiene unos principios base que rigen el proyecto educativo Reggio Emilia, los niños son protagonistas de sus procesos de crecimiento; el ambiente, los espacios y relaciones; los cien lenguajes de los niños; la documentación educativa; la investigación educativa; la escucha; la participación; la organización; la formación profesional; progettazione (diseño); evaluación; y por último el aprendizaje como proceso de construcción subjetiva y grupal.

### **Colegio Carlos Castro Saavedra**

Es una institución ubicada en la localidad de San Cristobal, en el barrio modelo sur, es un colegio de preescolar y primaria con pedagogía tradicional, las aulas de clase están organizadas de manera que el estudiante enfoca su atención en el profesor, quien es el encargado de transmitir el conocimiento a partir de contenidos académicos que el estudiante debe aprender de memoria, para luego ser evaluado a través de un concepto cuantitativo. Así mismo, existen criterios que organizan el contexto como, el uso de uniformes, formación, horario académico, utilización de cuadernos y textos escolares para cada materia con la finalidad de consignar los contenidos repetirlos y memorizarlos. Además, con frecuencia se realizan eventos culturales para acercar a la comunidad académica y se incentiva el desarrollo cultural y deportivo.

### **Antecedentes Investigativos**

En la investigación titulada “*Social-Cognitive Development in Early Childhood*” se encontró que Scott (2010) afirma, que los niños preescolares piensan y sienten sobre otros, es decir, en estos niños existe un pensamiento acerca de lo que hacen, así asumen que sus acciones son un deseo del otro (intenciones). Además de acuerdo con investigaciones, hay evidencias de la existencia de diferentes tipos de experiencias que promueven el desarrollo de habilidades socio-cognitivas de los niños, en este sentido, son los adultos quienes pueden influir en el contenido de sus creencias y la construcción de su auto-concepto (Hale CM, Tager, 2003 y Lohmann, Tomasello, 2003, citados por Scott, 2010).

Gómez y Chaux (2013) en su investigación “*Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas*” el cual estaba dirigido a conocer, cuáles eran los factores cognoscitivos como ToM y creencias positivas hacia la agresión; y los factores emocionales como la empatía y el control de la ira relacionados con la agresión relacional en 77 niños de 5 a 7 años, para medir estos factores se utilizaron diferentes instrumentos como, la adaptación de un instrumento para edad escolar de Chaux, Arboleda y Rincón con el fin de medir las creencias sobre la agresión; para medir la ToM utilizaron un instrumento validado por Chaparro y Fandiño (2006), el cual consta de 2 historias acompañadas de preguntas y dibujos, entre otros, finalmente se concluyó que aunque la agresión relacional es una variable dependiente de estos factores, sólo el factor emocional de control de ira fue el más significativo, además, con respecto a la ToM, se

encontró que los sujetos de grado transición tienen mejor desempeño en estas tareas, aunque con respecto a la empatía, aspecto estrechamente relacionado con la ToM, los sujetos de Kinder obtuvieron mejores resultados.

En la investigación “*Teoría de la Mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo*” se analizaron las relaciones entre el desarrollo de la ToM y la capacidad de memoria de trabajo, teniendo en cuenta las diferencias entre el sexo, los participantes fueron 60 niños y niñas preescolares de entre 5 y 7 años. Para el desarrollo del estudio se utilizaron 6 pruebas de falsa creencia (3 tareas de primer orden y 3 tareas de segundo orden respectivamente), parte de la prueba de habilidad verbal WPPSI-III (Wechsler, 1989, citado por Cerdas, A., Fomaguera, J., Padilla, M. & Rodriguez, O., 2009), la prueba sol y luna para el control inhibitorio (Archibald & Kerns, 1999, citado por Cerdas, A., Fomaguera, J., Padilla, M. & Rodriguez, O., 2009). La investigación demostró que las tareas de capacidad de memoria de trabajo y las tareas de falsa creencia de primer y segundo orden, no reflejaron asociaciones significativas, por el contrario, ocurrió con la diferencia entre sexos, ya que, únicamente en las tareas de falsa creencia de segundo orden se evidenciaron distinciones, donde el sexo femenino mostró gran ventaja.

En la investigación de Pineda y Puentes (2013) denominada “*Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-hiperactividad*” se buscaba determinar cuáles eran las características de la ToM en el trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad en 36 niños de 10 años en promedio; por ser un estudio

ex-post facto se dividió la muestra en dos grupos uno con 18 niños diagnosticados con TDAH y el otro con 18 niños sin ningún diagnóstico, para evaluar las variables de ToM como atribuciones de falsas creencias, lenguaje pragmático y atribuciones de la mirada, utilizaron la tarea de Sally & Annie (Baron, Leslie y Frith 1985; López 2007, Baron, Frith y Leslie 1985; López 2007 citados por Pineda y Puentes, 2013) la cual mide la atribución de falsas creencias de primer y segundo orden; para determinar el lenguaje pragmático emplearon las historias extrañas de Happé (1994) y por último usaron el Test de la Lectura de la mente en los ojos de Baron (2001), ello les permitió concluir que los niños diagnosticados con TDAH tienen menor rendimiento en la ToM sobretodo en la atribución de falsas creencias y en la comprensión del lenguaje pragmático, en comparación con los niños que no presentan ninguno diagnóstico, los cuales puntuaron alto en las diferentes dimensiones.

Moore, Bosacki y Macgillivray (2011) afirman que se ha estudiado mucho sobre la asociación entre la ToM en niños y el comportamiento social con compañeros conocidos, pero en su investigación "*Theory of Mind and Social Interest in Zero-Acquaintance Play Situations*" buscan indagar a cerca del comportamiento social de niños con compañeros no familiares, y si el nivel de ToM podría predecir el interés social de los niños frente al juego solitario y el grado en el que los niños inician o participan en las interacciones sociales. Utilizaron una muestra de 44 niños (21 mujeres y 23 hombres) de 4 años, quienes fueron evaluados dos veces durante dos semanas, la primera sesión, fue un encuentro individual, en el que se aplicó una pequeña batería estándar de la ToM, con la que se evaluó falsa creencia y cambio representacional, por otro lado, en la segunda sesión se realizaron grupos de 4 a 5 niños y se les ubicó en una área de juego

equiparada con juguetes de su edad, útiles para ambos sexos y para generar juego compartido o solitario, además, se evaluó el nivel de inteligencia verbal. En esta investigación se encontró que, no hay relaciones entre la ToM y el compromiso social, sin embargo, se encontraron relaciones positivas entre la ToM y el tiempo en que los niños se dedicaban a observar, pero no a interactuar con otros niños.

Arbeláez, Salgado y Velasco (2010) en su investigación “*El juego de ficción y la Teoría de la Mente en niños con dificultades sociales*” por medio de un método cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, desarrollaron un instrumento para determinar si niños con distintas dificultades en la interacción social lograban realizar juegos de ficción en los que se pueda atribuir ToM al objeto, en especial, emociones e intenciones, en 5 individuos de sexo masculino de 11 y 13 años, diagnosticados con distintos trastornos psicológicos y en situaciones de vulnerabilidad, dicho instrumento se basó en una entrevista semi-estructurada y una muñeca con la que se buscaba facilitar el juego de ficción y la ToM, de lo anterior resultó que, algunos niños con ayuda de los investigadores lograron realizar atribuciones de segundo orden, como también establecer un juego de ficción con la muñeca, pero para este último necesitaron de más asistencia por parte del investigador, concluyendo que existe mayor dificultad en la atribución y comprensión de intenciones de la muñeca, que en la atribución e identificación de emociones.

En la investigación de Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellet-Morin, Andreou, Happé y Arse (2012) titulada “*A prospective longitudinal study of children’s theory of mind and adolescent involvement in bullying*” buscaban averiguar si los niños que participan en situaciones de acoso

escolar durante la adolescencia temprana, tenían un nivel pobre de ToM en la infancia, para ello realizaron una investigación longitudinal con niños pertenecientes al Estudio de Riesgo Ambiental longitudinal de gemelos, en Inglaterra y Gales, en las que fueron visitadas familias con niños de 5, 7, 10 y 12 años. La ToM fue evaluada cuando los niños tenían 5 años mediante un instrumento de 8 tareas estandarizadas, 4 de ellas, estaban dirigidas a determinar la habilidad para atribuir falsas creencias de primer orden y las otras 4 nombradas como “avanzadas” evaluaban la habilidad de los niños para formular falsas creencias de segundo orden, en los personajes de una historia, se identificaron quienes de estos niños estuvieron involucrados en situaciones de acoso escolar como víctimas, acosadores y víctimas – acosadores para ello se utilizaron los reportes de las madres, profesores y niños, esto se llevó a cabo cuando los niños tenían 12 años. Con respecto a lo anterior, se concluyó que un bajo nivel de ToM predice convertirse en víctima, acosador o víctimas-acosadores en la adolescencia, además, estas asociaciones permanecían en el caso de víctimas y víctimas-acosadores, cuando eran controladas las necesidades específicas del niño o los factores familiares, como maltrato.

Con respecto al contexto Educativo, Gencer y Gonen (2015) en su investigación *“Examination of The Effects of Reggio Emilia Based Project on Preschool Children’s Creative Thinking Skills”* se buscaba investigar el efecto de los proyectos basados en Reggio Emilia sobre las herramientas de pensamiento creativo de 18 niños de 6 años pertenecientes al nivel de educación Pre-escolar de Turquía, los investigadores implementaron un proyecto de actividades instruccionales durante 3 meses, en los que se aplicó el Test de Torrance de Pensamiento Creativo, antes y después del proyecto, en ese sentido los resultados evidencian un aumento

significativo en los resultados del test después de instaurar el proyecto.

La investigación titulada “*Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: an action research*” tenía como objetivo examinar como en enfoque Reggio Emilia puede favorecer a un niño preescolar de Turquía, este estudio se realizó en la escuela “Eskisehir” de Turquía, con 11 niños de 4 y 5 años de edad, durante 12 semanas y se utilizó el diseño de investigación acción; para la obtención de los datos, se utilizaron diarios de campo, videos, fotografías entrevistas semi-estructuradas; así mismo, se utilizó el análisis descriptivo (Inan & Kayir, 2015).

La investigación arrojó, que los niños de acuerdo a los diferentes proyectos que orientan su aprendizaje comprendieron las temáticas, es decir, que la educación basada en proyectos que permitan la interacción con el ambiente directo, favorece la orientación y el aprendizaje, pues al final de la investigación los docentes notaron que todos los temas tratados durante los diferentes proyectos, se mantenían con el tiempo, es decir que el aprendizaje si logró ser interiorizado por los preescolares. Por otro lado, el papel de los padres se resaltó, ya que el estar inmersos en diferentes actividades con sus hijos en la escuela y fuera de ella, permitió tener un aporte activo en su aprendizaje, además de adquirir conocimientos importantes en el acompañamiento de los preescolares, de igual manera los preescolares al poder tener voto en las elecciones de los temas para los proyectos, encontraron seguridad y confianza en sí mismos, lo que aumentó su participación en la escuela (Inan & Kayir, 2015).

La investigación “*Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations*” realizada por Arleen

Theresa Dodd-Nufrio en el 2011, la cual estaba orientada en hacer una descripción de la Pedagogía Reggio Emilia, para aclarar las dudas existentes entre dicha pedagogía y la pedagogía Montessori.

En este orden de ideas, se encuentra que la pedagogía Reggio Emilia se basa en el constructivismo social, es una pedagogía inspirada en John Dewey, Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner (Greenberg, 1993 citado por (Dood-Nufrio, 2011)); así del niño se tiene una imagen positiva, quien es capaz de conectarse con otro para su aprendizaje, Gandini (1993) Dood-Nufrio (2011) afirma que el enfoque Reggio Emilia, entiende la primera infancia como una fase de desarrollo en donde el niño hace ver al adulto el gran interés por el mundo, en ese sentido sus métodos de evaluación se diferencian un poco de lo que se ha venido realizando tradicionalmente, pues según Darling-Hammond y Sclan (1996 citado por Dood-Nufrio, 2(011) éste enfoque, utiliza la evaluación, como medio de retroalimentación para los profesores y como método de organización para los estudiantes. Por último, de acuerdo con Eldridge (1998) citado por Dood-Nufrio (2011), Dewey es quien resalta el papel del contexto, ya que todos sus principios del enfoque Reggio Emilia son contextuales, él es quien entiende que las escuelas han de ser el factor que potencie el progreso social.

La investigación “*Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia*” realizada por Lilian Narváez Prosser en el 2009, buscaba conocer la metodología Reggio Emilia, con el fin de establecer sus estrategias en diferentes escuelas en Chile, con el fin de disminuir la obesidad en la primera infancia. Para ello, se analizaron documentos, informes y registros audiovisuales de los

Centros educativos Reggianos; se realizaron entrevistas y observaciones. También se realizó un análisis de contenido.

Se encontró que la Pedagogía Reggio Emilia es un enfoque diferente, basado en el arte, lo cual favorece el contacto y la comunicación entre niños y adultos; dado su interés por la metodología de proyectos, entiende que las vivencias son la base del aprendizaje, en ese sentido, los profesionales a cargo de los niños, son personas comprometidas con sus tareas y sobretodo personas que comprenden que la motivación principal por aprender debe venir siempre de los niños, además cuentan con un equipo de especialistas de diferentes disciplinas que apoyan de cerca a los profesores y a los niños.

Por otro lado, y con respecto al contexto familiar Henao y García (2009) en su investigación "*Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*" plantearon a través de un estudio de tipo no experimental transversal, si existe o no relación entre los estilos de interacción familiar (autoritario, equilibrado, permisivo y no implicado) y el desarrollo emocional (comprensión emocional, regulación emocional y empatía) de sus hijos e hijas, en una muestra de 404 niños de 5 a 6 años y 629 padres, de todos los estratos socioeconómicos de Medellín, para cumplir sus objetivos utilizaron el instrumento de Prácticas Educativas Familiares (García y Román, 2003 citados por Henao y Garcia 2009) en la que se obtiene un puntaje por cada estilo parental, también utilizaron la Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil desarrollado por las investigadoras, el cual consta de 13 láminas con situaciones específicas por dimensión, entre los resultados, se identifica que el estilo parental más frecuente en las madres es el equilibrado tanto

para niñas y niños, y los padres suelen utilizar el estilo autoritario con los niños más que con las niñas, así el estilo permisivo es más utilizado con las niñas, en ese sentido, se encontró que el estilo autoritario en madres disminuye el desarrollo empático en niños y niñas, el estilo equilibrado por las madres favorece el desempeño emocional general, y por último, el estilo permisivo disminuye el uso de la empatía en los niños.

En la investigación realizada por Gil, Fernández, Bengochea & Arrieta (2012) titulada "*Adaptación al español de la prueba de Teoría de la mente Hinting Task*", en la cual participaron 39 sujetos control y 40 pacientes diagnosticados con esquizofrenia, se evaluó en los dos grupos la consistencia interna de la prueba, la fiabilidad de esta se realizó entre quienes observaban y el retests. Se encontró que había fiabilidad entre los observadores y el test- retest, sin embargo, se evidencia que la consistencia interna del Hinting Task es baja para evaluar Tom, por ello se construyó una nueva versión de cinco historias (2, 3, 6, 7 y 9) mostrando consistencia interna. Así mismo las dos muestras indican que las variables, nivel educativo y edad no influyen significativamente en lo que respecta a la comprensión de las intenciones ajenas, además de arrojar resultados, teniendo en cuenta que los pacientes esquizofrénicos puntuaron bajo con relación al grupo control al realizar inferencias acerca de estados mentales ajenos.

Bermúdez y Sastre (2015) en su investigación denominada "*Teoría de la mente y desarrollo semántico en niños de Buenos Aires y Bogotá*" tomaron una muestra de 120 niños y niñas entre los tres y cuatro años de edad, de la ciudad de Bogotá- Colombia y Buenos Aires- Argentina, con el fin de comparar el desarrollo de la ToM y desarrollo semántico del lenguaje,

reconociendo las diferencias transculturales. Se evaluó por medio de tres versiones de falsas creencias (cambio inesperado, recipiente engañoso y apariencia- realidad), tarea de control y la escala de Wechler (WPPSI III) para evaluar el lenguaje. Arrojando diferencias significativas en las edades con relación al desempeño de cada una las tareas y la nacionalidad. También, relaciones entre desarrollo semántico del lenguaje y dos tareas de falsa creencia.

En la investigación denominada "*Cognición Social en animales y humanos. ¿Es posible establecer un continuo?*", realizada por Jakovcevic, Irrazábal, Bentosela (2011) su objetivo fundamental fue analizar la comparación entre niños, chimpancés y perros domésticos con relación a la cognición social. Se realiza dicho análisis sobre las tareas usadas generalmente para evaluar habilidades de la ToM (reconocimiento del estado atencional y de la perspectiva visual, seguimiento de la mirada, comprensión de falsas creencias y relación entre ver y saber). Dentro de los hallazgos se encuentra principalmente que las comparaciones permiten cuestionar las creencias en marcadas acerca de que la ToM solo se presenta en humanos. Así mismo, en las tres especies se muestra es desempeño favorable en las siguientes habilidades de ToM, detección de estado atencional, perspectiva visual del interlocutor y seguimiento en la dirección de la mirada.

Por otra parte, Ramos & Crespo (2008), examinaron "*La relación entre la comprensión de textos narrativos y teoría de la mente en niños.*" Se contó con la participación en primer lugar de 40 niños escolarizados y en segundo lugar por 94 niños y niñas que se encontraban cursando tercero de primaria, comprendidos entre los 8 y 9 años de edad, sin evidencia alguna de dificultades en el aprendizaje. Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación

fueron, para evaluar ToM, instrumento de falsas creencias de segundo orden y para evaluar la comprensión de textos narrativos, se creó un instrumento sustentado en el modelo de comprensión de van Dijk y Kintsch (1983) citado por Ramos & Crespo (2008). Gracias a la implementación de los instrumentos se encontró que en la comprensión de textos narrativos se necesitan las mismas representaciones mentales que se evidencian cuando se “lee mente” mentaliza sobre estados mentales ajenos. (Nelson, 2005 citado por Ramos & Crespo, 2008). Hay que mencionar que las comprensiones de lectura suceden cuando el lector crea representaciones mentales del significado de lo que lee.

También, Comte, Giron, Soares & Poussin (2008) en la investigación que realizaron titulada “*Évaluation de l’intelligence sociale chez l’enfant Présentation d’une échelle d’évaluation clinique: EASE (échelle d’adaptation sociale chez l’enfant)*” se centró especialmente en establecer valores normativos para la escala “EASE”, siendo 182 niños y 145 niñas sin ninguna alteración y de diferentes edades los participantes para llevar a cabo la validación de la escala. Se debe agregar que para validación de la escala se aplicó el test QI a una muestra de 17 niños que se encontraban en el hospital “É-Herriot de Lyon” a causa de diferentes problemas familiares, sin encontrar presencia patológica. Dentro de los resultados importantes se menciona que la edad es una diferencia significativa en el desarrollo de ToM, y que esta habilidad se desarrolla entre los tres y los cinco años. Así mismo diferentes autores mencionan que la esta escala se puede implementar para diagnosticar patologías y trastornos en el lenguaje.

En otra investigación denominada "*An exploratory study on school children's intent*

*attributions for parental structuring behaviors*", Zhang, Wan, Tam, Wu, y Luk (2015) tenían como hipótesis, si las atribuciones de intenciones en los niños hacia los comportamientos estructurales de los padres, se dividían en las siguientes categorías, beneficios de los padres, beneficios de los niños, poder de afirmación de los padres o amor incondicional de los padres, como también, si éstas categorías están caracterizadas por las dimensiones de intenciones centradas en los padres o centradas en los niños y si estas tiene metas instrumentales o socio emocionales. Los investigadores utilizaron el método cualitativo realizando entrevistas a 30 niños y 30 niñas de primaria y bachillerato en Guangzhou, al sur de china, indagando en cada niño, qué pensaban sobre las razones por las que sus padres tenían un comportamiento particular, los investigadores analizaron dicha razones, y comprobaron que la atribución de intenciones de los niños frente a los comportamientos estructurales de sus padres, estaban relacionadas con las cuatro categorías nombradas anteriormente, además de agregar dos al análisis, comportamientos estructurales de los padres para el bien de beneficios intangibles y para el bien de intereses sociales.

Así mismo, Rendón & Soler (2012) en su estudio denominado "*Relaciones deícticas simples, toma de perspectiva y competencia social*" en la que se contó con la participación de 4 niños, 2 niñas y dos niños que se encontraban en sistema de restablecimiento de derechos por motivos de maltrato, abandono o negligencia por parte de sus padres, por lo cual se encontraban en una institución del sistema de protección. Los instrumentos que se usaron para la recolección de los datos fueron" el protocolo de evaluación y entrenamiento de relaciones deícticas, protocolo de evaluación de ToM y protocolo de evaluación de competencia social. Dentro de los cambios

obtenidos se encuentra que “en la línea de base tanto GA como MMA mostraron una ejecución con 100% de aciertos en las relaciones espaciales y temporales, de manera que sólo fue necesario entrenar las relaciones Yo-Tú, en las cuales mostraron porcentajes de error del 50% y el 25%, respectivamente”. (P,28)”, Con relación al primer objetivo se encontró que en la línea de base el responder relacional deíctico simple no estaba completamente establecido en el repertorio de los participantes, ya que fallaban consistentemente y requirieron entrenamiento en alguno de los marcos, especialmente en el personal (GA, MMA y SR) y el temporal (ER y SR), además, el hecho de que los participantes hubieran requerido entrenamiento en estos marcos, podría indicar que los niños criados en ambientes institucionalizados o por lo menos en entornos familiares negligentes o maltratantes, pueden tener dificultades para desarrollar la habilidad de identificar y diferenciar su punto de vista y el de otros, en una situación determinada (en el caso de GA, MMA y SR), así como para discriminar el cambio en las situaciones a través del tiempo.

La investigación “*Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach*” realizada por Schroeder, describe la forma en la que los profesores entienden a los estudiantes y como esa relación que establecen, fomenta el aprendizaje. La filosofía y las practicas del enfoque pedagógico Reggio Emilia se han convertido en la base para la creación de distintos programas educativos enfocados en la visibilización de la voz del niño y de la concepción de que el aprendizaje debe darse en colaboración con otros (La familia, el niño, adultos, profesores, etc.). De acuerdo a las características del enfoque Reggio Emilia, Schroeder (2008), realiza una comparación con su propia experiencia como especialista de artes en Estados Unidos, enuncia el *ambiente físico* como aspecto importante para el niño durante su aprendizaje, ya que considera

que al incluir físicamente los proyectos contruidos por los propios niños, se valoran sus esfuerzos de construcción, creatividad e interés por enseñar a otros; *currículo emergente*, donde por medio de tareas complejas los niños se vinculan unos con otros durante días o semanas permitiendo así reflexiones alrededor de conversaciones, trabajo en equipo, observaciones, videos e ilustraciones; *colaboración*, ya que como se ha nombrado anteriormente el aprendizaje debe involucrar a otros; *arte infantil*, donde debe resaltarte el papel de las realizaciones del niño así estos “ aprenden que cada medio tiene una voz diferente o habla un idioma diferente” (Schroeder 2008); *profesor como investigador*, privilegiando el papel del profesor como investigador y en ese sentido, su rol se determina debido al tránsito de ser quien da instrucciones a quien permite el nacimiento espontaneo de ideas, pensamientos, etc., que dan dirección a los proyectos educativos.

## **Método**

### **Diseño**

La presente investigación se realiza por medio del método Cuantitativo de tipo descriptivo con diseño no experimental transeccional, ya que, ésta se orienta a recopilar información para comprobar, especificar y/o describir parámetros de las variables de manera independiente, a través del análisis numérico, con el fin de analizar y observar la incidencia de dichas variables en una población determinada en su contexto natural, es decir, no se adecua ni se controla un espacio para manipular una variable y revisar su incidencia; además se realiza la recolección de datos en un momento específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

## **Participantes**

Para esta investigación se utilizó una muestra de tipo no probabilística por conveniencia, puesto que los participantes fueron escogidos teniendo en cuenta la disponibilidad de éstos en los contextos y los criterios específicos de los investigadores, además, no se busca la generalización o la representatividad de una población sino la identificación de un fenómeno en un contexto determinado, en este sentido, la muestra está conformada por veintiocho niños de grado transición entre los cinco y seis años de edad, catorce niños del centro aeoiTU La Estrella de enfoque pedagógico alternativo “Reggio Emilia”, el cual según Alirio, Africano, Febres y Carrillo (2016) se caracteriza por tener estrategias pedagógicas que faciliten procesos de aprendizaje-enseñanza, basadas en las interacciones sociales y prácticas de acción transformadora de sujetos con diferentes edades, estilos de aprendizaje, características cognitivas y contextos socioculturales; y catorce niños del colegio Carlos Castro Saavedra de enfoque pedagógico tradicional, entendiendo que la pedagogía tradicional, se fundamenta en posturas convencionales, formalistas y memorísticas, donde prima el intelecto y no la persona, por tanto, el conocimiento se generaliza y la realización personal se da por medio de esfuerzos individuales orientados a crear hábitos; el eje central de los objetivos pedagógicos parten del profesor y no las necesidades de los alumnos, quienes mantienen una postura pasiva y conformista ante el conocimiento y un rol individualista y competitivo hacia sus pares (Acosta, 2005).

### **Criterios de inclusión:**

- Los participantes debían estar cursando grado transición (en la institución de educación

alternativa, el grado transición es denominado "investigadores").

- Pertener a estrato socio económico 1, 2 o 3, debido a criterios de las investigadoras, en términos de intereses investigativos, disponibilidad de la muestra y equiparación de variables.
- Acceder a la investigación por medio de la aprobación expuesta en el consentimiento y asentimiento informado.
- Culminar en su totalidad la aplicación del instrumento.

**Criterios de exclusión:**

- No haber completado las tareas del instrumento en su totalidad.
- Retirarse de la investigación voluntariamente.

Cabe resaltar que, la participación de los niños fue seleccionada teniendo en cuenta los criterios de cada profesor en cuanto al rango de edad y la cantidad de participantes estipulada en la investigación.

<b>Institución</b>	<b>Pedagogía</b>	<b>Grado</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Sexo de los participantes</b>	<b>Edad</b>
Centro aeioTU	Alternativa	Investigadores (Transición)	14 participantes	8 mujeres 6 hombres	5 – 6 años
Carlos Castro	Tradicional	Transición	14 participantes	7 mujeres	

Saavedra				7 hombres	
----------	--	--	--	-----------	--

Debido a que la investigación es de tipo descriptiva y que el interés fue observar como la ToM se desarrolla en dos contextos educativos con enfoques pedagógicos distintos, los posibles factores que pudieron afectar los resultados son, estilos parentales, formas de educar las interacciones sociales en casa, estrategias pedagógicas implementadas por las docentes y experiencias afectivas previas en el momento de la aplicación.

### **Variables**

Las variables que se evaluaron en la presente investigación son: variable independiente “Pedagogía” y variable dependiente “ToM” las cuales se explican a continuación:

#### **Variable Independiente**

Tipo de pedagogía, Pedagogía Alternativa “Reggio Emilia” la cual privilegia el pensamiento crítico y experiencial; Pedagogía Tradicional la cual se basa en metodologías por contenido. Esta variable se define de acuerdo a las características del contexto.

#### **Variable Dependiente**

ToM definida por Rivière y Nuñez (2001) como la capacidad que le permite a un sistema metacognitivo inferir, predecir y atribuir estados mentales como, deseos, creencias, intenciones y recuerdos sobre conductas propias y ajenas, lo cual permite, el reconocimiento facial de las emociones y altruismo empático (Blair, 1997 citado por Calle, 2014).

Esta variable se define operacionalmente así, la puntuación máxima será de 20 la cual se compone de la sumatoria de los puntajes máximos de cada dimensión: reconocimiento de emociones (10 puntos), reconocimiento de intenciones (8 puntos) y falsa creencia (2 puntos). Por tanto, dicha puntuación se dividirá en tres rangos para identificar el nivel de desarrollo de ToM, **nivel bajo**, de 0 a 6 puntos; **nivel medio**, de 7 a 13 puntos y el **nivel alto**, de 14 a 20 puntos.

De lo anterior, se derivan las siguientes categorías a evaluar:

*Reconocimiento de emociones: La capacidad de ‘convertir’ las representaciones perceptuales como los estímulos faciales, en cognición y conducta para dotar de valor emocional y social a dichos estímulos (Tirapu, Perez, Erekatxo y Pelegrín, 2007).*

Los puntajes para su medición son, 2 puntos si en la respuesta el niño da una descripción precisa de las emociones y las razones para sentirse así; 1 punto si el niño da una descripción de eventos concretos desde el punto de vista físico, y aunque reconozca la emoción no agrega las razones de esta; por último, 0 puntos si hace una interpretación errónea de la emoción y las razones de esa, se puntúa cada respuesta para un total de 10 puntos máximo por sujeto.

*Reconocimiento de Intenciones: Capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, lo que conllevaría la necesidad de una 'coherencia central o global' que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto (Happe, 1994 citado por Tirapu, Perez, Erekatxo y Pelegrín ,2007).*

Para su medición, se realizan preguntas acerca de una historia en forma de relato acompañada de títeres, dichas preguntas (*¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan? ¿Qué crees que Juan está pensando de Pablo por haberle tumbado los cubos? ¿Por qué crees que Pablo quiere ayudar a Juan? ¿Por qué creen que Juan quiere recibir la ayuda de Pablo?*) tiene la puntuación de 2 puntos, si en la respuesta el niño extrae un significado del contexto con relación a las acciones y los personajes implicados; 1 punto, si en la respuesta el niño únicamente reconoce las acciones o los personajes; 0 puntos, si en la respuesta el niño no extrae un significado contextual o no reconoce las acciones o los personajes, o no responde a las preguntas, se puntúa cada respuesta para un total de 8 puntos máximo por sujeto.

*Falsa Creencia: capacidad para detectar cuando alguien es engañado objetivamente en una situación, con independencia de la intención o no de engañar del personaje que provoca el cambio en la situación (Riviére, 2003).*

Para esta categoría se realizan dos tareas de ejecución, en las cuales se realizan 4 preguntas por tarea, se puntúa con 1, si el niño responde correctamente a las 4 preguntas dirigidas a responder sobre las creencias propias y del otro frente a la situación expuesta y se puntúa 0, si el niño contesta de manera incorrecta a una o más de las 4 preguntas mencionadas anteriormente,

en este sentido la puntuación máxima será de 2 puntos por sujeto.

### **Instrumentos**

La anterior variable y sus categorías se midieron por medio de la adaptación y pilotaje del Instrumento de Teoría de la mente de Rendon, Soler y Cortez, el cual está compuesto por tres tareas de ejecución para evaluar Reconocimiento de emociones, Reconocimiento de intenciones y Falsa creencia.

A continuación, la descripción de cada tarea:

#### **Tarea de "Reconocimiento emocional"**

Esta tarea se basa en una adaptación de la investigación "Atribución de estados mentales complejos de persona, tiempo y lugar" de Rendón (2015) y la propuesta del texto "En la Mente" de Monfort y Monfort (2001) la cual consiste en mostrar estímulos visuales de rostros que expresan emociones derivadas de diferentes situaciones, en la que se espera que el niño manifieste a través del lenguaje verbal la capacidad de reconocimiento emocional frente a las situaciones presentadas en las fichas.

Para la puntuación, se le da 2 puntos al sujeto que en su respuesta el niño da una descripción precisa de las emociones y las razones para sentirse así, es decir, no se limita a narrar los eventos concretos desde el punto de vista físico, sino que interpreta los hechos en contexto; se le da 1 punto al sujeto que describe los eventos concretos desde el punto de vista físico y sin dar cuenta de la situación completa o cometiendo algunos errores, éste puede denominar las

emociones de los personajes, pero no agrega las razones por las que se siente así; y se le da 0 puntos al sujeto que da una interpretación errónea de la emoción y de las razones que llevaron al personaje a sentirse así y si sobrepasa el tiempo estipulado para cada ficha, se puntúa cada respuesta para un total de 10 puntos máximo por sujeto.

### **Tarea de "Reconocimiento de Intenciones"**

Esta tarea evalúa la capacidad del niño para identificar el significado de una conducta en relación a un contexto social particular (Happé, 1994 citado por Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007). Para esta tarea se representa una historia creada por las investigadoras por medio de 2 títeres.

Con respecto a la puntuación se le da 2 puntos, si en la respuesta el niño extrae un significado del contexto con relación a las acciones y los personajes implicados; 1 punto, si en la respuesta el niño únicamente reconoce las acciones o los personajes, o reconoce; 0 puntos, si en la respuesta el niño no extrae un significado contextual o no reconoce las acciones o los personajes, o no responde a las preguntas, se puntúa cada respuesta para un total de 8 puntos máximo por sujeto.

### **Tarea de "Falsa Creencia de Primer Orden"**

Para evaluar esta categoría se utilizaron dos tareas, la primera de ellas es "*Contenido Inesperado*" de Perner, Leekam, y Wimmer (1987) adaptada por Rendón, Soler y Cortés (2012), la cual tiene como principal objetivo, evaluar en el niño falsa creencia de primer orden a partir de objetos que se cree tienen contenidos familiares para los participantes, pero que contengan

elementos inesperados para ellos.

La segunda tarea utilizada fue "*Cambio inesperado*" de Wimmer y Perner (1983) adaptada por Rendón., Soler y Cortés (2012), ésta tiene como eje central "la comprensión de que las personas pueden tener creencias falsas y actuar con base en ellas"(Guzmán, Rendón & Santafé, 2015). Además, su objetivo principal es que el niño y un muñeco puedan interactuar con relación a un objeto cambiándolo de lugar inesperadamente. Para esta tarea se utiliza una caja color amarillo, una caja color azul, una pelota/ping-pong y un títere.

Se puntúan las respuestas de 1 a 0 para cada tarea, siendo 1 si el niño responde correctamente a las 4 preguntas de la tarea dirigidas a responder sobre las creencias propias y del otro frente a la situación expuesta y 0 si el niño contesta de manera incorrecta ante las 4 preguntas que están dirigidas a responder sobre la creencia propia o del otro frente a la situación expuesta, además se debe tener en cuenta que se puntúa como correcto si el participante utiliza su lenguaje no verbal para señalar la respuesta correcta, por otro lado si el participante dice "no se" o se queda en silencio, se espera un tiempo aproximando de 30 segundos y se intenta de nuevo, si en esta oportunidad éste no contesta, se puntúa como incorrecto y se pasa a la siguiente pregunta. Es importante mencionar que deben realizar todas las preguntas y registrar todas las respuestas del niño, en este sentido la puntuación máxima será de 2 puntos por sujeto.

## **Procedimiento**

### **Fase 1**

Durante 2 meses se realizó la creación y la adaptación del instrumento denominado "Instrumento para evaluar Teoría de la Mente" desde diferentes autores, con el acompañamiento y asesoramiento de un profesional experto ver anexo 1).

### **Fase 2**

Con el fin de validar dicho instrumento, se realizaron pilotajes con 12 niños diferentes a los participantes de la investigación y tres jueces expertos, utilizando diferentes escenarios y medios, de acuerdo a la disponibilidad de los colaboradores, a partir de ello, se realizaron modificaciones de acuerdo a criterios como, congruencia, comprensión, ambigüedad, coherencia e idoneidad, de manera que se compruebe y verifique si el instrumento es comprensible para los por la violencia, el desconocimiento del estado emocional del otro y la incapacidad de ponerse en la posición de los demás niños, eliminando cualquier ambigüedad que afecté los resultados de la muestra, en este sentido, según las observaciones del primer juez Julián Gerena, se le dió relevancia al personaje de la imagen a quien le pertenece la emoción, aumentando su tamaño, expresión facial y resaltando la postura corporal, para que no exista ambigüedad, por otro lado, la apreciación de la segunda juez Teresita Bernal, permitió darle más coherencia a la imagen que evaluaba alegría, centrando dicha emoción en el personaje principal, por último, con las sugerencias del juez experto Jorge Mario Jaramillo, se logró darle más precisión a la expresión facial y postura corporal de los personajes, modificando también objetos de su alrededor que

pudiesen funcionar como distractores al momento de interpretar la emoción; por otro lado, el instrumento para evaluar la dimensión reconocimiento de intenciones, fue evaluado como idóneo, coherente, comprensible y claro.

### **Fase 3**

Se inició la aplicación del instrumento (ver anexo 2), en dos contextos diferentes, el primero de ellos fue el Colegio Carlos Castro Saavedra de pedagogía tradicional, en el cual se realizaron 3 sesiones; en la primera se procedió a la firma de los consentimientos informados (ver anexo 3) por parte de los acudientes de los niños y la firma del asentimiento informado (ver anexo 4) con los niños, en la segunda, se aplicó las tareas de reconocimiento de emociones y falsa creencia y en la última sesión, se aplicó la tarea de reconocimiento de intenciones, la duración por participante fue aproximadamente 20 minutos.

En el segundo contexto se llevaron a cabo las mismas sesiones; en la primera se procedió a la firma de los consentimientos informados por parte de los acudientes de los niños y la firma del asentimiento informado con los niños, en la segunda, se aplicó las tareas de reconocimiento de emociones y falsa creencia y en la última sesión, se aplicó la tarea de reconocimiento de intenciones, la duración por participante fue aproximadamente 20 minutos.

### **Fase 4**

Luego de la recolección de datos, se realizó la sistematización de los resultados del instrumento a través de tablas, de manera que se hiciera explícita las puntuaciones de cada sujeto por categoría de la variable (Reconocimiento de emociones, reconocimiento de intenciones y

falsa creencia) y por cada contexto (Alternativo y tradicional). Con la información anterior sistematizada se procedió al análisis pertinente siguiendo los objetivos propuestos.

### **Fase 5**

Se realizó la devolución de los resultados a los colegios e instituciones los cuales participaron en la investigación, a través de una exposición de los resultados ante los profesores.

### **Consideraciones Éticas**

De acuerdo a la *Ley 1090 de 2006* donde se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, todo psicólogo debe regirse con base en principios universales; en el artículo 2 se menciona que “los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos”, además “los psicólogos respetarán la integridad y protegerán el bienestar de las personas y de los grupos con los cuales trabajan” y por último, en el desarrollo, publicación y utilización de los instrumentos de evaluación, los psicólogos se esforzarán por promover el bienestar y los mejores intereses del cliente. Evitarán el uso indebido de los resultados de la evaluación. Respetarán el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones. Se esforzarán por mantener la seguridad de las pruebas y de otras técnicas de evaluación dentro de los límites de los mandatos legales. Harán lo posible para garantizar por parte de otros el uso debido de las técnicas de evaluación”, por esta razón el artículo 47 destaca que “el psicólogo tendrá el cuidado necesario en la presentación de resultados diagnósticos y demás inferencias basadas en la aplicación de pruebas, hasta tanto estén

debidamente validadas y estandarizadas. No son suficientes para hacer evaluaciones diagnósticas los solos tests psicológicos, entrevistas, observaciones y registro de conductas; todos estos deben hacer parte de un proceso amplio, profundo e integral.”

Por otro lado, el artículo 52 propone que “en casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante (Ver Anexo 3 y 4)”, y para finalizar el artículo 58 menciona que “el Tribunal Nacional Deontológico y Bioético de Psicología actuará como órgano de segunda instancia en los procesos disciplinarios deontológico y bioético-profesionales y los tribunales departamentales bioéticos de psicología, conocerán los procesos disciplinarios bioético-profesionales en primera instancia”.

## **Resultados**

### **Educación tradicional**

Según la tabla 1. se puede observar que en la dimensión “Reconocimiento de Emociones” el valor representativo es de 9 (Moda), es decir, que la mayoría de sujetos logran una descripción precisa de las emociones y las razones para sentirse así, en ese sentido, la emoción de “enojo” fue la que obtuvo mayor puntaje (1.86), por el contrario, la emoción de “sorpresa” (0,86) es la que demuestra menor reconocimiento, es decir, hubo énfasis en la descripción de los eventos concretos desde el punto de vista físico, más no reconoce las razones de la emoción. En cuanto a los datos totales de la dimensión” Reconocimiento de emociones” se podría decir que la mayoría de sujetos tienen la capacidad de dotar de valor emocional y social estímulos faciales, ya que la media es de 6.71 y la mediana es de 7, lo que quiere decir que la mitad de los niños tienen un

reconocimiento de las emociones de menos de 7 puntos y la otra mitad, de más de 7 puntos. Por último, de acuerdo a la desviación estándar y a la varianza, los datos no demuestran mucha variabilidad.

**Tabla 1**

**Totales dimensión “Reconocimiento de emociones” en el contexto de Educación Tradicional**

Sujeto	Tristeza	Enojo	Miedo	Sorpresa	Alegría	Total Reconocimiento de Emociones
Sujeto 1	2	2	2	1	2	9
Sujeto 2	2	2	2	1	2	9
Sujeto 3	0	0	1	0	0	1
Sujeto 4	2	2	2	2	2	10
Sujeto 5	2	2	2	2	2	10
Sujeto 6	0	2	0	1	1	4
Sujeto 7	1	2	0	0	2	5
Sujeto 8	2	2	2	0	0	6
Sujeto 9	2	2	2	2	2	10
Sujeto 10	1	2	0	0	2	5
Sujeto 11	1	2	0	0	2	5
Sujeto 12	2	2	2	1	1	8
Sujeto 13	2	2	1	2	2	9
Sujeto 14	0	2	1	0	0	3
Media	1,36	1,86	1,21	0,86	1,43	6,71
Mediana	2,00	2,00	1,50	1,00	2,00	7,00
Moda	2,00	2,00	2,00	0,00	2,00	9,00
Desviación estándar	0,84	0,53	0,89	0,86	0,85	2,95
Varianza	0,71	0,29	0,80	0,75	0,73	8,68

Según la tabla 2 se puede observar que en la dimensión “Reconocimiento de intenciones” el valor representativo es de 6.50 (Moda), es decir, que la mayoría de sujetos tienen la capacidad

para extraer un significado en función de un contexto social particular, incluyendo las acciones y los personajes implicados, en ese sentido, la pregunta 3 (*¿Por qué crees que Pablito quiere ayudar a Juanito?*) fue la que obtuvo mayor puntaje (1.79), por el contrario, la pregunta 1 (*¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan?*) obtuvo un puntaje de (1.21), esto demuestra que los sujetos reconocen únicamente las acciones o los personajes de la situación. En cuanto a los datos totales de la dimensión “Reconocimiento de intenciones” se podría decir que un poco más de la mitad de los sujetos logran extraer un significado de un contexto específico, ya que la media es de 5.79 y la mediana es de 6.5, lo que quiere decir que la mitad de los sujetos tienen un reconocimiento de intenciones de menos de 6.5 y a otra mitad, de más de 6.5 puntos. Por último, de acuerdo a la desviación estándar y a la varianza, los datos no demuestran mucha variabilidad.

**Tabla 2**

**Totales dimensión “Reconocimiento de intenciones” en el contexto de Educación**

**Tradicional**

<b>Sujeto</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>	<b>Pregunta 4</b>	<b>Total Reconocimiento de intenciones</b>
<b>Sujeto 1</b>	0	1	2	2	5
<b>Sujeto 2</b>	2	0	2	0	4
<b>Sujeto 3</b>	0	2	1	0	3
<b>Sujeto 4</b>	2	2	2	2	8
<b>Sujeto 5</b>	1	2	2	2	7
<b>Sujeto 6</b>	0	2	2	2	6
<b>Sujeto 7</b>	2	1	2	2	7
<b>Sujeto 8</b>	1	2	2	2	7
<b>Sujeto 9</b>	2	2	2	2	8
<b>Sujeto 10</b>	1	2	2	2	7

<b>Sujeto 11</b>	2	2	2	0	6
<b>Sujeto 12</b>	2	1	2	2	7
<b>Sujeto 13</b>	0	0	0	0	0
<b>Sujeto 14</b>	2	1	2	1	6
<b>Media</b>	1,21	1,43	1,79	1,36	5,79
<b>Mediana</b>	1,50	2,00	2,00	2,00	6,50
<b>Moda</b>	2,00	2,00	2,00	2,00	7,00
<b>Desviación estándar</b>	0,89	0,76	0,58	0,93	2,19
<b>Varianza</b>	0,80	0,57	0,34	0,86	4,80

Según la tabla 3. Se puede observar que en la dimensión “Falsa creencia” a los sujetos se les dificultó reconocer las creencias propias y ajenas frente al engaño sea éste intencionado o no, en una situación determinada, por ello la mayoría de las respuestas en cada tarea puntúan 0 y la media de la tarea “Transferencia inesperada” es mayor (0.50) que la tarea “Contenido inesperado” (0.43), además, según los datos para la desviación estándar y varianza, existe gran variabilidad entre las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, la media (0.93) de la dimensión demuestra que a los sujetos se les facilitó contestar correctamente una de las dos tareas. De acuerdo a los datos totales de la desviación estándar y varianza, existe variabilidad.

**Tabla 3**

**Totales dimensión “Falsa Creencia” en el contexto de Educación Tradicional**

<b>Sujeto</b>	<b>Contenido Inesperado</b>	<b>Transferencia Inesperada</b>	<b>Total Falsa Creencia</b>
<b>Sujeto 1</b>	0	1	1
<b>Sujeto 2</b>	0	1	1
<b>Sujeto 3</b>	0	0	0
<b>Sujeto 4</b>	1	1	2

<b>Sujeto 5</b>	1	1	2
<b>Sujeto 6</b>	0	0	0
<b>Sujeto 7</b>	1	0	1
<b>Sujeto 8</b>	1	0	1
<b>Sujeto 9</b>	0	1	1
<b>Sujeto 10</b>	1	1	2
<b>Sujeto 11</b>	1	1	2
<b>Sujeto 12</b>	0	0	0
<b>Sujeto 13</b>	0	0	0
<b>Sujeto 14</b>	0	0	0
<b>Media</b>	0,43	0,50	0,93
<b>Mediana</b>	0,00	0,50	1,00
<b>Moda</b>	0,00	1,00	1,00
<b>Desviación estándar</b>	0,51	0,52	0,83
<b>Varianza</b>	0,26	0,27	0,69

### **Educación alternativa**

Según la tabla 4 se puede observar que en la dimensión “Reconocimiento de Emociones” el valor representativo es de 10 (Moda), es decir, que la mayoría de sujetos logran una descripción precisa de las emociones y las razones para sentirse así, en ese sentido, la emoción de “enojo” fue la que obtuvo mayor puntaje (1.93), por el contrario, la emoción de “tristeza” (1.29) es la que demuestra menor reconocimiento, es decir, hubo énfasis en la descripción de los eventos concretos desde el punto de vista físico, más no reconoce las razones de la emoción. En cuanto a los datos totales de la dimensión “Reconocimiento de emociones” se podría decir que la mayoría de sujetos tienen la capacidad de dotar de valor emocional y social estímulos faciales, ya que la media es de 7.57 y la mediana es de 8, lo que quiere decir que la mitad de los niños tienen un reconocimiento de las emociones de menos de 8 puntos y la otra mitad, de más de 8 puntos. Por último, de acuerdo a la desviación estándar y a la varianza, los datos no demuestran mucha

variabilidad.

**Tabla 4**

**Totales dimensión “Reconocimiento de emociones” en el contexto de Educación**

**Alternativa**

<b>Sujeto</b>	<b>Tristeza</b>	<b>Enojo</b>	<b>Miedo</b>	<b>Sorpresa</b>	<b>Alegría</b>	<b>Total Reconocimiento de emociones</b>
<b>Sujeto 1</b>	0	1	0	2	1	<b>4</b>
<b>Sujeto 2</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 3</b>	1	2	1	2	2	<b>8</b>
<b>Sujeto 4</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 5</b>	2	2	2	0	0	<b>6</b>
<b>Sujeto 6</b>	0	2	2	0	2	<b>6</b>
<b>Sujeto 7</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 8</b>	0	2	0	2	1	<b>5</b>
<b>Sujeto 9</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 10</b>	2	2	1	0	2	<b>7</b>
<b>Sujeto 11</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 12</b>	1	2	1	2	2	<b>8</b>
<b>Sujeto 13</b>	2	2	2	2	2	<b>10</b>
<b>Sujeto 14</b>	0	2	0	0	0	<b>2</b>
<b>Media</b>	1,29	1,93	1,36	1,43	1,57	<b>7,57</b>
<b>Mediana</b>	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	<b>8,00</b>
<b>Moda</b>	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	<b>10,00</b>
<b>Desviación estándar</b>	0,91	0,27	0,84	0,94	0,76	<b>2,65</b>
<b>Varianza</b>	0,84	0,07	0,71	0,88	0,57	<b>7,03</b>

Según la tabla 5. Se puede observar que en la dimensión “Reconocimiento de intenciones” el valor representativo es de 6 (Moda), es decir, que la mayoría de sujetos tienen la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, incluyendo las acciones y

los personajes implicados, en ese sentido, la pregunta 3 (*¿Por qué crees que Pablito quiere ayudar a Juanito?*) y la pregunta 4 (*¿Por qué creen que Juan quiere recibir la ayuda de Pablo?*) fueron las que obtuvieron mayor puntaje (1.71), por el contrario la pregunta 1 (*¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan?*) obtuvo un puntaje de (1.21), esto demuestra que los sujetos reconocen únicamente las acciones o los personajes de la situación. En cuanto a los datos totales de la dimensión "Reconocimiento de intenciones" se podría decir que un poco más de la mitad de los sujetos logran extraer un significado de un contexto específico, ya que la media es de 6.29 y la mediana es de 6.5, lo que quiere decir que la mitad de los sujetos tienen un reconocimiento de intenciones de menos de 6.5 y a otra mitad, de más de 6.5 puntos. Por último, de acuerdo a la desviación estándar y a la varianza, los datos no demuestran mucha variabilidad.

**Tabla 5**

**Totales dimensión "Reconocimiento de intenciones" en el contexto de Educación**

**Alternativa**

<b>Sujeto</b>	<b>Pregunta 1</b>	<b>Pregunta 2</b>	<b>Pregunta 3</b>	<b>Pregunta 4</b>	<b>Total Reconocimiento de intenciones</b>
<b>Sujeto 1</b>	0	1	2	2	5
<b>Sujeto 2</b>	1	2	1	2	6
<b>Sujeto 3</b>	0	2	2	2	6
<b>Sujeto 4</b>	2	1	2	2	7
<b>Sujeto 5</b>	2	1	2	2	7
<b>Sujeto 6</b>	0	2	2	2	6
<b>Sujeto 7</b>	2	2	2	2	8
<b>Sujeto 8</b>	2	1	2	1	6
<b>Sujeto 9</b>	1	2	2	1	6

<b>Sujeto 10</b>	1	2	2	2	7
<b>Sujeto 11</b>	2	2	1	2	7
<b>Sujeto 12</b>	2	2	1	2	7
<b>Sujeto 13</b>	2	2	2	2	8
<b>Sujeto 14</b>	0	1	1	0	2
<b>Media</b>	1,21	1,64	1,71	1,71	6,29
<b>Mediana</b>	1,5	2	2	2	6,50
<b>Moda</b>	2	2	2	2	6,00
<b>Desviación estándar</b>	0,89	0,50	0,47	0,61	1,49
<b>Varianza</b>	0,80	0,25	0,22	0,37	2,22

Según la tabla 6. se puede observar que en la dimensión “Falsa creencia”, a los sujetos se les dificultó reconocer las creencias propias y ajenas frente al engaño sea éste intencionado o no, en una situación determinada, por ello la mayoría de las respuestas en cada tarea puntúan 0 y la media de la tarea “Transferencia inesperada” es mayor (0.36) que la tarea “Contenido inesperado” (0.21), además, según los datos para la desviación estándar y varianza, existe gran variabilidad entre las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, la media (0.57) de la dimensión demuestra que a los sujetos se les dificultó contestar correctamente las dos tareas. De acuerdo a los datos totales de la desviación estándar y varianza, existe variabilidad.

**Tabla 6**

**Totales dimensión “Falsa creencia” en el contexto de Educación Alternativa**

<b>Sujeto</b>	<b>Contenido Inesperado</b>	<b>Transferencia Inesperada</b>	<b>Total Falsa Creencia</b>
<b>Sujeto 1</b>	0	1	1
<b>Sujeto 2</b>	0	0	0

<b>Sujeto 3</b>	1	1	2
<b>Sujeto 4</b>	1	1	2
<b>Sujeto 5</b>	0	0	0
<b>Sujeto 6</b>	0	0	0
<b>Sujeto 7</b>	0	0	0
<b>Sujeto 8</b>	0	0	0
<b>Sujeto 9</b>	0	0	0
<b>Sujeto 10</b>	0	0	0
<b>Sujeto 11</b>	1	1	2
<b>Sujeto 12</b>	0	0	0
<b>Sujeto 13</b>	0	1	1
<b>Sujeto 14</b>	0	0	0
<b>Media</b>	0,21	0,36	0,57
<b>Mediana</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Moda</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Desviación estándar</b>	0,43	0,50	0,85
<b>Varianza</b>	0,18	0,25	0,73

### Totales

De acuerdo a las tablas 7. y 8., se observa que en el contexto de Educación Alternativa los sujetos demuestran mayor reconocimiento de emociones (7.57) e intenciones (6.29) frente al contexto de Educación Tradicional, puesto que en dichas dimensiones los puntajes fueron 6.71 y 5.79 respectivamente. Por el contrario, aunque en los dos contextos la dimensión “Falsa creencia” puntuó baja, en el contexto de Educación Tradicional los sujetos obtuvieron un óptimo rendimiento (0.93) ya que la mayoría de puntuaciones fueron de 1.

Con base en los datos de la variable ToM, se observa que, aunque los puntajes no muestran una diferencia estadísticamente significativa, en el contexto de Educación Tradicional el nivel de desarrollo de ToM es medio ya que el puntaje fue de 13.43 y en el contexto de Educación Alternativo es de 14.43, es decir, el nivel de desarrollo de ToM es alto, evidenciando

que en los dos contextos se presenta variabilidad entre los participantes, sin embargo lo que describe el nivel de ToM es la sumatoria de las puntuaciones individuales independientemente que estas sean altas o bajas.

**Tabla 7**  
**Totales ToM en el contexto de Educación Tradicional**

Sujeto	Reconocimiento de Emociones	Reconocimiento de intenciones	Falsa Creencia	TOTAL TO M
Sujeto 1	9	5	1	15
Sujeto 2	9	4	1	14
Sujeto 3	1	3	0	4
Sujeto 4	10	8	2	20
Sujeto 5	10	7	2	19
Sujeto 6	4	6	0	10
Sujeto 7	5	7	1	13
Sujeto 8	6	7	1	14
Sujeto 9	10	8	1	19
Sujeto 10	5	7	2	14
Sujeto 11	5	6	2	13
Sujeto 12	8	7	0	15
Sujeto 13	9	0	0	9

**Tabla 8**  
**Totales ToM en el contexto de Educación Alternativa**

Sujeto	Reconocimiento de emociones	Reconocimiento de intenciones	Falsa Creencia	TOTAL TO M
Sujeto 1	4	5	1	10
Sujeto 2	10	6	0	16
Sujeto 3	8	6	2	16
Sujeto 4	10	7	2	19
Sujeto 5	6	7	0	13
Sujeto 6	6	6	0	12
Sujeto 7	10	8	0	18
Sujeto 8	5	6	0	11
Sujeto 9	10	6	0	16
Sujeto 10	7	7	0	14
Sujeto 11	10	7	2	19
Sujeto 12	8	7	0	15
Sujeto 13	10	8	1	19

Sujeto 14	3	6	0	9	Sujeto 14	2	2	0	4
<b>Media</b>	6,71	5,79	0,93	13,43	<b>Media</b>	7,57	6,29	0,57	14,43
<b>Media na</b>	7,0	6,50	1,00	14,00	<b>Media na</b>	8,00	6,50	0,00	15,50
<b>Moda</b>	9,00	7,00	1,00	14,00	<b>Moda</b>	10,00	6,00	0,00	16,00
<b>Desviación estándar</b>	2,95	2,19	0,83	4,40	<b>Desviación estándar</b>	2,65	1,49	0,85	4,22
<b>Varianza</b>	8,68	4,80	0,69	19,34	<b>Varianza</b>	7,03	2,22	0,73	17,80

### Discusión

En relación con el objetivo general de la investigación, el cual es, identificar el nivel de desarrollo de la Teoría de la Mente en una muestra de niños de grado transición de un colegio con enfoque pedagógico alternativo “Reggio Emilia” y una muestra de niños de transición de un colegio con enfoque pedagógico tradicional, los resultados indican que, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas entre los contextos, el de enfoque pedagógico alternativo “Reggio Emilia” presenta un nivel alto en el desarrollo de la ToM de los sujetos, mientras que los sujetos del contexto de educación tradicional presentan un nivel medio, basado en los puntajes de las dimensiones reconocimiento de emociones, reconocimiento de intenciones y falsa creencia, sin embargo, los datos demuestran variabilidad ya que existen sujetos con puntuaciones bajas influyendo en la puntuación general de ToM en cada contexto, con ello es posible afirmar que existen factores ajenos que pudieron influir en los resultados, estos son, estilos parentales, formas

de educar las interacciones sociales en casa, estrategias pedagógicas implementadas por las docentes y experiencias afectivas previas en el momento de la aplicación.

Según las anteriores apreciaciones, para identificar el nivel de desarrollo de ToM fue importante el puntaje obtenido en la dimensión “reconocimiento de emociones”, ya que, de acuerdo con Blair (1997) citado por Calle (2014) la capacidad de interpretar rostros e identificar situaciones donde sea necesario ponerse en el lugar del otro demuestra las capacidades empáticas necesarias en las relaciones sociales, además, Uribe (2010) cita a Clrk, Boutros y Mendez (2006); Butman y Allegri, (2001) , quienes mencionan que la Ínsula en el Lóbulo temporal y otras areas áreas cerebrales como la entorrinal, el hipocampo y la amigadala, intervienen en la comprensión de signos emocionales contribuyendo a procesos empáticos y a la teoría de la mente, lo cual es demostrado en los puntajes obtenidos por los sujetos del colegio de enfoque pedagógico alternativo ya que los niños puntúan alto en el nivel de desarrollo de ToM, sin embargo, De Chaval (2010), afirma que esta capacidad comienza a desarrollarse a partir de los 14 y 18 meses, por lo que se esperaba que los sujetos independientemente del contexto obtuvieran resultados más altos pese a que esta fue la dimensión de mayor desempeño. De acuerdo a la Tabla 1, el sujeto 3 y en la tabla 4, el sujeto 14, demuestran puntuaciones bajas en esta dimensión, lo que quiere decir que el conjunto de habilidades cognitivas y estructuras cerebrales (la amígdala, el córtex prefrontal y el sistema límbico) se encuentran en desarrollo durante el curso madurativo infantil.

(Blair, 1997; Román, Rojas, Román, Iturry, Blanco, Leis y Arencoug 2012 citados por Calle, 2014; Ruggieri, 2013.)

Por otro lado, en la dimensión “reconocimiento de intenciones” el contexto de enfoque pedagógico alternativo puntuó más alto que el del contexto tradicional, es posible afirmar que existe una relación directa entre esta puntuación y los fundamentos de la Educación Alternativa, puesto que Álvarez y Maldonado (2007) afirman que dentro del fundamento *hacer o prácticas alternativas*, se hace énfasis en las prácticas de reflexión sobre el contexto (Prieto, 1999 citado por Álvarez y Maldonado, 2007), las cuales propician espacios para que el niño reflexione sobre situaciones contextuales identificando significados coherentes en función de este. Así mismo, los datos obtenidos se relacionan con la propuesta que Roqueta, Clemente & Flóres (2012) ya que, mencionan que los niños entre los 4 y 5 años hacen distinciones entre la realidad y las representaciones mentales, así como también, predicen las conductas ajenas teniendo en cuenta sus propias creencias, sin embargo, observando el contexto de pedagogía tradicional específicamente el sujeto 13 no mostró dicha capacidad. Además, con base en el desempeño de los sujetos en los dos contextos, se contraponen lo propuesto por Tomasello (1995) citado por Mejía & Kliwer (2006), quien afirma que aproximadamente a los dos años de edad los niños son capaces de comprender las intenciones de otros a través de la atención conjunta, por lo que niños de cinco y seis años deberían tener mayor puntaje.

Puesto que los sujetos del contexto de educación alternativa “Reggio Emilia” obtuvieron los puntajes más altos, esto se puede comparar con los resultados encontrados en Gencer y Goen (2015) quienes mediante un proyecto basado en la pedagogía Reggio Emilia aumentaron significativamente las herramientas de pensamiento creativo en 18 niños preescolares, también, Inan y Kayir (2015) implementaron un proyecto en el aula de clase, basado en el enfoque Reggio

Emilia en 11 niños preescolares, se encontró que dichos sujetos por medio del aprendizaje en la interacción con el ambiente directo mantenían los aprendizajes a lo largo del tiempo.

Según los puntajes obtenidos por los sujetos investigados, es probable que en un futuro tendrán menos probabilidad de ser víctimas, acosadores o victimas-acosadores en las aulas de clase (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellet-Morin, Andreou, Happé y Arse, 2012).

Por último, en contraposición a Wimmer y Perner (1983) citados por Riviere (2003) quienes consideran que alrededor de los cuatro años y medio es cuando el niño alcanza la capacidad de predecir correctamente la acción errónea del personaje que ha sido engañado en las tareas de falsa creencia, se ha encontrado que en las puntuaciones obtenidas existe un bajo desempeño en sujetos de cinco a seis años en la dimensión “falsa creencia”, lo que sugiere que la habilidad de diferenciación del mundo real y el mundo mental del niño se encuentra en proceso de desarrollo (Benavides y Roncancio, 2009), algo semejante ocurre en la investigación de Wellman, Cross y Watson (2001) y Scott (2010), puesto que afirman que antes de los cuatro años a la mayoría de niños les resulta difícil entender que las creencias propias o ajenas pueden ser falsas, mostrando conceptos erróneos y confusiones, centradas en separar la apariencia de la realidad y la experiencia de las creencias (Flavell, Flavell y Green, 1983 citado por Scott, 2010).

Según los cinco niveles de complejidad que propone Tirapu & otros (2007) citados por Pineda y Puentes (2013), los cuales dan cuenta del nivel de complejidad de la ToM según el instrumento con el cual se mida, en esta investigación, el instrumento abarcó el primer nivel “*reconocimiento facial de las emociones*” (dimensión reconocimiento de emociones) el segundo

nivel “*capacidad para atribuir falsas creencias*” (dimensión falsa creencia) y el quinto nivel “*capacidad de empatía y juicio moral*” (dimensión reconocimiento de intenciones), por lo tanto y con base en los resultados, los sujetos sólo alcanzaron el primer y quinto nivel, ya que los puntajes para estas dos dimensiones han sido los más altos, como se mencionó anteriormente.

Siguiendo esta línea, se puede inferir que los sujetos poseen la habilidad de discriminar el conocimiento propio cuando se predicen los estados mentales de los demás (Fernández, 2008 citado por Pineda y Puentes 2013), se identificó que lo anterior se debe a la introspección propuesta por Harris (1992) citado por Benavides y Roncancio (2011), la que afirma que por medio de las propias experiencias se pueden interpretar y comprender los estados mentales de otros, lo que se denomina teoría de la simulación, en este sentido, es importante que entornos como la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad y la cultura promuevan dichas experiencias en los niños, para que posibiliten las interacciones sociales y la competencia cognitiva (Cole, 1999 citado por Bermúdez y Sastre, 2012). Dado que hubo diferencias entre los contextos educativos, cabe resaltar que el papel de la escuela influye en la atribución de estados mentales, ya que el enfoque pedagógico que privilegie el desarrollo del pensamiento reflexivo, científico y crítico promueve el desarrollo de la ToM en niños (Lillard 1998 citado por Bermúdez y Sastre 2012).

Por otro lado, la investigación evidencia así como lo menciona Astintong (1998) citado por Ramos y Crespo (2007) que los estados mentales se reflejan por medio de las conductas de los seres humanos, aspecto visualizado en las acciones que los niños realizaban expresando sus

pensamientos, deseos, intenciones y creencias con cada una de las tareas presentadas.

La cultura y el contexto son agentes posibilitadores en el desarrollo de la ToM, en ese sentido y como lo menciona Cole (1999) citado por Bermúdez y Sastre (2012), cada colegio utiliza metodologías y estrategias pedagógicas diferentes lo cual influyó e influye en el desarrollo de procesos cognitivos, ya que estilos educativos en los que prime el desarrollo de pensamiento reflexivo, científico y crítico, permiten el desarrollo de la ToM, siendo esto evidenciado en el colegio AeioTu con pedagogía Reggio Emilia, institución en la que se realizó la presente investigación. Así mismo, cabe resaltar que dicha pedagogía se basa en crear escenarios reflexivos y experimentales en los cuales los niños pueden estar en contacto directo con el ambiente, Inan & Kayir (2015) mencionan que esto un aspecto que favorece la comprensión de las temáticas e influye en que el aprendizaje se prolongue en el tiempo y sea significativo.

### **Conclusiones**

Con base a la hipótesis planteada y a la muestra elegida para esta investigación, se concluye lo siguiente:

- Los sujetos del colegio de enfoque pedagógico alternativo obtuvieron un nivel de desarrollo de ToM alto, mientras que los sujetos del colegio de enfoque pedagógico tradicional obtuvieron un nivel de desarrollo de ToM medio.
- Los sujetos del colegio de enfoque pedagógico alternativo demuestran alta capacidad de interpretar rostros e identificar situaciones donde sea necesario ponerse en el lugar del otro, en contraste con los sujetos del colegio de pedagogía tradicional.

- Se evidencia que los sujetos del colegio de enfoque pedagógico alternativo tienen alta capacidad para abstraer un significado en función de un contexto social particular, en comparación con los sujetos de enfoque pedagógico tradicional.
- Los sujetos del colegio de enfoque pedagógico tradicional demuestran alta capacidad para diferenciar el mundo real y el mundo mental frente a tareas que impliquen engaño.
- Proveer de espacios que favorecen la reflexión, el pensamiento crítico, las interacciones sociales favorables y la introspección, facilita que los niños comprendan, interpreten y actúen de acuerdo a los estados mentales propios y ajenos.
- Se deduce que los sujetos que tienen un alto nivel de desarrollo de ToM tienen un óptimo desarrollo en su corteza frontal.
- La ToM en los niños de transición depende de aspectos como las estructuras cerebrales, el contexto educativo, las estrategias pedagógicas, el contexto familiar, el desarrollo cognitivo, entre otros, los cuales promueven o dificultan el desarrollo de la misma.
- La muestra de niños tanto de educación tradicional como de educación alternativa, mostraron dificultad en dos ítems del instrumento; el primero es la ficha en la que estaba representada la emoción de sorpresa, al parecer no fue un estímulo claro para los niños ya que se pudo observar que la mayoría atribuían diferentes emociones a esta ficha. El segundo ítem se encuentra en la dimensión Reconocimiento de Intenciones, específicamente se evidenció en la complejidad de la pregunta 1 (¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan?), dado que los participantes expresaban por medio de gestos la dificultad que tenían en la comprensión de la pregunta. Lo anterior, se trató de controlar,

por medio del pilotaje y la evaluación de juicios expertos.

### **Limitaciones**

- Los resultados solo pueden ser equiparables a poblaciones similares o iguales debido a que la muestra es no probabilista por conveniencia.
- Se dificultó la investigación fue la búsqueda de la literatura dado que no había diversidad de autores que trataran estos temas desde distintas perspectivas.
- La disponibilidad de los colegios frente al trabajo de grado fue muy limitada, puesto que para las instituciones era prioridad realizar otro tipo de actividades.
- Dadas las políticas educativas del país no fue fácil acceder a la población, ya que son escasas las instituciones con enfoque pedagógico alternativo en el país.

### **Aportes**

- La investigación permitió visibilizar que las estrategias pedagógicas alternativas, que privilegian el pensamiento crítico, científico y reflexivo, lo cual favorece que el nivel de desarrollo de ToM sea alto. También, el ejercicio investigativo da cuenta que el desarrollo de la ToM hace parte de un proceso del ser humano, sin embargo, el nivel de este depende de diferentes factores y uno de esos es el contexto educativo. Además permitió observar que los niños tanto de educación alternativa como de educación tradicional logran extraer un significado de un contexto social particular y atribuir intenciones y acciones a los personajes del mismo.
- Un factor que no permite el sano desarrollo de la ToM es tener alteraciones en las

estructuras cerebrales como la amígdala, el córtex prefrontal y el sistema límbico.

- La investigación permitió relacionar la dimensión Reconocimiento de Intenciones con los fundamentos de la educación alternativa, teniendo en cuenta que el último educa a los niños desde el pensamiento crítico y reflexivo, herramientas necesarias que permiten abstraer un significado de un contexto- situación particular en el cual hay unos personajes quienes tienen diferentes intenciones, pensamientos, deseos y creencias.
- Este trabajo brinda aportes a la Psicología teniendo en cuenta que es un ejercicio novedoso, primero, porque enriquece la literatura, teniendo en cuenta que durante la búsqueda se encontraron pocos referentes disciplinares con relación a la temática de la investigación. Segundo, a la psicología educativa, ya que sirve como referente en pro de que en los espacios académicos se involucren lecturas y comprensiones acerca de los estados mentales ajenos y propios, con el fin de propiciar relaciones sociales empáticas y generativas. Tercero, a la Psicología social teniendo en cuenta que las interacciones sociales están íntimamente relacionadas con la ToM, ya que las personas involucradas en estas son un mundo mental distinto y para ser conocido se deben tener en cuenta procesos cognitivos como la ToM.
- De acuerdo con los resultados, tanto padres como profesores puede generar nuevas estrategias con el fin de propiciar escenarios que promuevan el sano desarrollo de relaciones sociales.
- Esta investigación permite delimitar la observación en el momento de definir los criterios diagnósticos en aspectos relacionados con ToM.

- Las Investigadoras logran visibilizar la importancia de la mente en todos los procesos en lo que se encuentra inmerso el ser humano, considerando que quien se encarga de todo lo que el ser humano piensa, realiza, planea, es la mente.
- La investigación permitió identificar que existen diferentes estrategias de aprendizaje emocional y conceptual que median en las interacciones sociales de los niños.

Teniendo en cuenta la realidad social, los objetivos, la justificación y los resultados del ejercicio investigativo como futuras investigaciones se podría pensar en las características hereditarias que tienen los niños que puntúan alto en el desarrollo de ToM. Así mismo, en personas adultas que tengan niveles bajos de ToM que estrategias cognitivas y sociales se podrían implementar para favorecer sus relaciones empáticas y el reconocimiento de emociones. Por otro lado, realizar una investigación con niños que se encuentren en el Sistema de protección con el fin de mostrar cuales son las estrategias que han utilizado para desarrollar relaciones interpersonales, que incluyan el ponerse en la posición de los demás, reconocer sus intenciones y organizar su conducta con el fin de dar un respuesta empática, lo anterior para crear una intervención que les permita visibilizar nuevas formas de relacionarse, de comprender al otro y de reconocer cuando sufre y como podría ayudarlo.

**Referencias**

- Acosta, M. (2005) Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana Estomatol.* 42 (1). Recuperado de:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75072005000100009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009)
- Alirio Pérez, Á; Africano Gelves, B B; Febres-Cordero Colmenárez, M A; Carrillo Ramírez, T E; (2016) Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 21() 237-247.  
Recuperado de <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=35649692005>
- Arbeláez, C., Salgado, A. y Velasco, A. (2010) El juego de ficción y la teoría de la mente en niños con dificultades sociales. *Diversitas: Perspectivas psicológicas*, 6(1), 13 –25.  
Recuperado de:  
[http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_10/vol.6no.1/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_1.pdf)
- Alvarez, M, y Maldonado, M. (2007) Educación alternativa: Una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.* 0(24). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/487>
- Astington, J. y Edward, M. (2010) The Development of Theory of Mind in Early Childhood. *Social Cognition in Infancy* (5)16.
- Benavides, J.; Roncancio, M. (2011) Tres debates fundamentales en el campo de la Teoría de la

Mente: Aspectos teóricos y metodológicos. *Acta Colombiana de Psicología* 14(1)  
109-118

Berger, K. (2004) *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Panamericana: Buenos Aires

Bermúdez, J.; Sastre, V. (2015) Teorías infantiles de la mente y desarrollo semántico en niños de Buenos Aires y Bogotá. *Uaricha* 12(27). Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha\\_1227\\_013-031.pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1227_013-031.pdf)

Calle, D. (2014). Cerebro y cognición social. Un puente entre la neurociencia y la construcción social del sujeto. *Realitas, Revista de ciencias sociales, humanas y artes*, 2 (1), 51-56.

Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *El Cotidiano*, () 81-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512741012>

Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2014-2015.) *Balance y comportamiento de Delitos de Mayor Impacto Periodo enero – noviembre*. Bogotá Humana Alcaldía Mayor de Bogotá: Autor.

Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2014-2015.) *Balance de muertes violentas y delitos de mayor impacto Periodo enero - octubre*. Bogotá Humana Alcaldía Mayor de Bogotá: Autor.

Cerdas, A., Fornaguera, J., Rodríguez, O., Padilla, M. (2009). Teoría de la mente en niños

preescolares: Diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo.

*Actualidades investigativas en Educación*, 1-21

Comte, I., Giron, A., Soares, I., & Gérard, P. (2008). Évaluation de l'intelligence sociale chez l'enfant Présentation d'une échelle d'évaluation clinique : EASE (échelle d'adaptation sociale chez l'enfant). *L'information psychiatrique*, 667-673.

Contreras, A. (2013) El fenómeno del Bullying en Colombia. *Logos: Ciencia y Tecnología*, 4(2), 100-104

Dabas E. (2006) *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*.

Ciccus: Buenos Aires

De Chaval, D. (2010) *Evaluación de la Cognición Social en Pacientes con Esquizofrenia y sus Familiares de Primer Grado no Afectados*. (Tesis de grado para optar por el título de Licenciada en Psicología) Universidad de Belgaro, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/323\\_Tesina\\_Achaval.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/323_Tesina_Achaval.pdf)

De Zubería, J., (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio: Colombia.

De Zubería, M., (2006). *Psicología del talento y la creatividad*. Fundación Internacional de pedagogía Conceptual: Colombia.

Departamento Nacional de Planeación (2013) Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Colombia: Comisión Intersectorial

de Primera Infancia. Recuperado de:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>

Dood-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. *Early Childhood Education Journal*, 235-237

Garcia, S., Fuentes, I., & Ruiz, J. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de psicología*, 24 (1-3), 137-155

Gencer, A. y Gonen, M. (2015) Examination of The Effects of Reggio Emilia Based Project son Preschool Children's Creative Thinking Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186 (), 456 – 460. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.120

Gil, D., Fernandez, M., Bengochea, R. ; Arrieta, M. (2012). Adaptación al español de la prueba de teoría de la mente Hinting Task. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5 (2), 79-88

Gil, C., Gil, C., Angarita, N. (2011). *Revista iberoamericana de educación*. 55(3), 1-7

Gómez, C., & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. Recuperado de:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales . *ISLAS*, 125-135.

- Hanna, W. (2013). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 41 (5).
- Henao, G., & Garcia, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mac graw gill: Mexico.
- Inan, H. Z., & Kayir, G. (2015). Reggio Emilia inspired projects conducted in a preschool: an action research. *The Journal of International Social Research*. pp 1-15
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012) *Caracterización del maltrato infantil en Colombia: Una aproximación en cifras*. (Boletín No. 7) Bogotá D.C.: Autor. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/Archivo/2013/publicacion-37.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015) Boletín Comportamiento de las lesiones por Violencia Interpersonal. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/3418907/3.+VIOLENCIA+INTERPERSONAL-3.pdf/4811eedc-8166-49fa-b535-9a2924f2373c?version=1.0>
- Isaza, L. (2013) Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. *Realitas; Revista de ciencias sociales, humanas y artes* 1 (2), 39-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766796>

- Jakovcevic, Irrazábal, & Bentosela. (2011). Cognición social en animales y humanos. *Suma Psicológica*, 18 (1), 35-46.
- Martino P. (2014) Aspectos comportamentales de la oxitocina: su influencia en el estrés y en la cognición social, *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(2), 201 – 216. Recuperado de: <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/168/161>
- Mejía, R., & Kliwer, W. (2006). Socio Emotional Development During Childhood. *Revista CES Medicina*.
- Monfort, I., Monfort M. (2001) *En la mente*. Entha: España.
- Moore, C., Bosacki, S. L., & Macgillivray, S. (2011). Theory of Mind and Social Interest in Zero-Acquaintance Play Situations. *Child Development*, 82(4), 1163-1172. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01602.x
- Narvaez L. (2009) Reggio Emilia Lugar donde la infancia vive la ciencia. *Revista REXE* 8(15) 147-154.
- Papalia, E., Olds, y Feldman (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. The McGraw Hill Companies: Colombia
- Piaget J. (2007) *Seis estudios de psicología*. Distribuidora e impresos Sion: Colombia
- Puentes Rozo, P. y Pineda Alhucema, W F; (2013). Estudio ex-post facto de la teoría de la mente en niños escolarizados diagnosticados con trastorno por déficit de atención-

hiperactividad. *Tesis Psicológica*, 8() 144-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029743010>

Ramos, C. (2015) Los Paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol* 23(1) 9 - 17

Ramos, C.; Crespo, N. (2007). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. *Enunciación* 13 (1). Recuperado desde: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1261/1700>>. Fecha de acceso: 24 mar. 2016

Rendón, M. Soler. F. Cortez, M. (2012). Relaciones deícticas simples, toma de perspectiva y competencia social. *Suma psicológica* 19 (2) p (180-189). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a02.pdf>

Rendón, I., Santafé, M. & Guzmán, L. (mar, 2015). Assessing deictic frames through an ecologically valid alternative. Póster presentado en International Convention of Psychological Science, Association for Psychological Science, Amsterdam, The Netherlands (marzo 12 al 14 de 2015)

Riviere, A., Núñez, M. (2001). *La mirada mental*. Aique: Buenos Aires.

Riviere, A. (2003) *Obras escogidas: Metarepresentacion y Semiosis*. Editorial medica panamericana: Madrid

Roqueta, C., Clemente, E. & Flores, R., (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of*

*Psychological Research*. 5(1), 59-69

Ruggieri V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 56 (1), 13-21.

Schroeder, Y. (2008). *Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach*, Teaching Artist Journal, 6:2, 126-134. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/15411790801910735>

Scott, A. (2010). Social-Cognitive Development in Early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 12-16.

Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., & Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 53(3), 254-261. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x

Secretaria Distrital de Planeación de Bogotá (2014) Boletín Encuesta Multipropósito Principales Resultados en Bogotá y la Región (No. 65) Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Encuesta\\_Multiproposito\\_2014/Resultados\\_2014/Boletin\\_Resultados\\_Encuesta\\_Multiproposito\\_2014.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Encuesta_Multiproposito_2014/Resultados_2014/Boletin_Resultados_Encuesta_Multiproposito_2014.pdf)

Tirapu, J.; Perez, G.; Erekatxo, M.; Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es teoría de la mente?. *Revista Neurol.* 44 (8) 479-489. Recuperado de: <http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf>

Toro, A. y Marcano, L. (2005) La categoría paradigma en la investigación social. *Heurística*. 3 (4-20). Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21020/1/articulo1.pdf>

Uribe C. (2010) Una breve introducción a la cognición social: Procesos y estructuras. *Contextos* (4)

Villalba, C. (2012) *Escolaridades alternativas en Bogotá: Sentidos emergentes en la práctica educativa* [Trabajo de grado] Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Sociología, Colombia. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6513/1/tesis339.pdf>

Vygostky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós: Barcelona

Zhang, L., Tam, V., Wam, W., Wu, P. y Luk, C. (2015) An exploratory study on school children's intent attributions for parental structuring behaviors. *Psychological Reports: Relationships & Communications* 116 (1) 249-273. DOI: 10.2466/21.PR0.116k17w3

## **Anexos**

### **Anexo 1.**

Evaluación Jueces Expertos



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Proyecto de grado: “Desarrollo de la Teoría de la Mente en niños de 5 años de un contexto de educación tradicional y de un contexto de educación alternativa”**

*Estudiantes: Heidy Lorena Núñez Murcia, Luisa Fernanda Prada Abella y Norida Angelica*

*Tintin Babativa*

*Validación de contenido – Evaluación de jueces*

*Octubre de 2016*

El presente instrumento tiene como objetivo estimar, en un primer momento, el reconocimiento de emociones en niños de 5 años, a través de la validez de contenido de 6 dibujos seleccionados<sup>1</sup>. Las emociones a reconocer por medio de los dibujos serán enojo, alegría, miedo, sorpresa y tristeza. En un segundo momento, se evaluará el reconocimiento de intenciones a través de la validez de una historia. Por lo anterior, solicitamos su colaboración para que nos brinde su juicio como experto.

Por favor lea cuidadosamente las siguientes definiciones, ya que a partir de éstas se construyeron los ítems:

*Teoría de la mente*, es la capacidad cognitiva de inferir, predecir y atribuir las percepciones, intenciones, creencias, emociones y deseos propios y ajenos (Pineda y Puentes, 2013 & Riviere y

---

<sup>1</sup> Tomados de Monfort, M. & Monfort-Juárez, I. (2001). En la mente. Madrid: Entha.

Núñez, 2003).

*Reconocimiento de emociones* es la capacidad que permite, por medio de la observación, que los niños reconozcan e interpreten estados mentales ajenos como emociones y conduzcan su conducta como respuesta a estos.

*Reconocimiento de intenciones*, es la capacidad para extraer un significado coherente en función de un contexto social particular que favorece las interacciones sociales<sup>2</sup>.

Con respecto a lo anterior, su juicio estará determinado por 3 tareas:

**1. Evaluar cada dibujo de acuerdo con los siguientes criterios:**

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**2. Evaluar la historia según los siguientes criterios:**

1. **Idoneidad:** Valoración sobre si las preguntas son adecuadas para obtener la evaluación de la dimensión.
2. **Comprensión:** Juicio sobre si la historia se comprende adecuadamente.
3. **Coherencia:** Valoración de si la historia tiene relación lógica con la

---

<sup>2</sup> Riviére A. (2003) *Obras Escogidas V.III*. Panamerica: Madrid; Happé (1994) citado por Tirapu, Perez, Erekatxo y Pelegrín (2007)

dimensión evaluada.

4. **Ambigüedad:** Juicio sobre la posibilidad de que la historia pueda interpretarse de varias formas.

**3. Realizar sugerencias o comentarios generales sobre el instrumento planteado.**

**Dimensión reconocimiento de emociones**

La descripción es correcta cuando el niño o niña da una interpretación precisa de la emoción, y además describe las razones contextuales por las cuales surge la emoción.

**Ítem de prueba**

Con este ítem se espera que los niños entiendan el objetivo de la tarea por medio del reconocimiento de la emoción enojo y la explicación del contexto por la cual se evidencia ésta.



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem de prueba*

<b><u>Congruencia</u></b> <i>Desde</i> <b>1= No responde al indicador</b> <i>Hasta</i> <b>4= Responde completamente al indicador</b>	<b><u>Comprensión</u></b> <i>Desde</i> <b>1= Incomprensible</b> <i>Hasta</i> <b>4= Se comprende claramente</b>	<b><u>Ambigüedad</u></b> <i>Desde</i> <b>1= Se puede interpretar de múltiples formas</b> <i>Hasta</i> <b>4= Tiene una única interpretación</b>
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Ítem 1. Reconocimiento de la emoción tristeza**



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem 1*

<p align="center"><b><u>Congruencia</u></b>  <i>Desde</i>  <b>1= No responde al indicador</b>  <i>Hasta</i>  <b>4= Responde completamente al indicador</b></p>	<p align="center"><b><u>Comprensión</u></b>  <i>Desde</i>  <b>1= Incomprensible</b>  <i>Hasta</i>  <b>4= Se comprende claramente</b></p>	<p align="center"><b><u>Ambigüedad</u></b>  <i>Desde</i>  <b>1= Se puede interpretar de múltiples formas</b>  <i>Hasta</i>  <b>4= Tiene una única interpretación</b></p>
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Ítem 2. Reconocimiento de la emoción enojo**



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem 2*

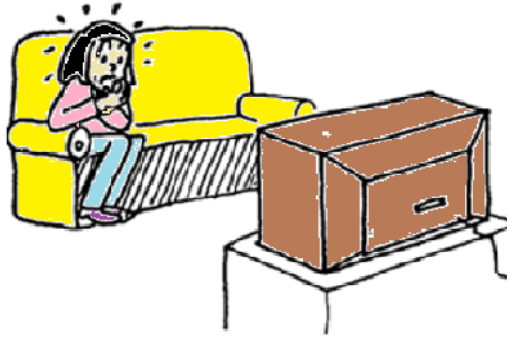
<b><u>Congruencia</u></b> <i>Desde</i> <i>1= No responde al indicador</i> <i>Hasta</i> <i>4= Responde completamente al indicador</i>	<b><u>Comprensión</u></b> <i>Desde</i> <i>1= Incomprensible</i> <i>Hasta</i> <i>4= Se comprende claramente</i>	<b><u>Ambigüedad</u></b> <i>Desde</i> <i>1= Se puede interpretar de múltiples formas</i> <i>Hasta</i> <i>4= Tiene una única interpretación</i>
1   2   3   4	1   2   3   4	1   2   3   4

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Ítem 3. Reconocimiento de la emoción miedo**



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem 3*

<u><b>Congruencia</b></u>	<u><b>Comprensión</b></u>	<u><b>Ambigüedad</b></u>
<i>Desde</i> <b>1= No responde al indicador</b> <i>Hasta</i> <b>4= Responde completamente al indicador</b>	<i>Desde</i> <b>1= Incomprensible</b> <i>Hasta</i> <b>4= Se comprende claramente</b>	<i>Desde</i> <b>1= Se puede interpretar de múltiples formas</b> <i>Hasta</i> <b>4= Tiene una única interpretación</b>
1   2   3   4	1   2   3   4	1   2   3   4

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Ítem 4. Reconocimiento de la emoción sorpresa**



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem 4*

<u><b>Congruencia</b></u> <i>Desde</i> <b>1= No responde al indicador</b> <i>Hasta</i> <b>4= Responde completamente al indicador</b>	<u><b>Comprensión</b></u> <i>Desde</i> <b>1= Incomprensible</b> <i>Hasta</i> <b>4= Se comprende claramente</b>	<u><b>Ambigüedad</b></u> <i>Desde</i> <b>1= Se puede interpretar de múltiples formas</b> <i>Hasta</i> <b>4= Tiene una única interpretación</b>
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Ítem 5. Reconocimiento de la emoción alegría**



*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre el ítem 5*

<p><b><u>Congruencia</u></b>  <i>Desde</i>                      1= No responde al indicador  <i>Hasta</i>                      4= Responde completamente al indicador</p>	<p><b><u>Comprensión</u></b>  <i>Desde</i>                      1= Incomprensible  <i>Hasta</i>                      4= Se comprende claramente</p>	<p><b><u>Ambigüedad</u></b>  <i>Desde</i>                      1= Se puede interpretar de múltiples formas  <i>Hasta</i>                      4= Tiene una única interpretación</p>
<p>1   2   3   4</p>	<p>1   2   3   4</p>	<p>1   2   3   4</p>

1. **Congruencia:** Juicio sobre si el dibujo responde al indicador que se quiere evaluar.
2. **Comprensión:** valoración de si el dibujo se comprende adecuadamente.
3. **Ambigüedad:** juicio sobre la posibilidad de que el dibujo pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**Dimensión Intenciones**

La descripción es correcta cuando el niño evidencia en la historia las acciones y quienes las hacen posibles, es decir, reconoce a los personajes y sus intenciones.

**“Historia de Pablo el títere”**

Evaluador: *“Van a conocer a un amigo que hoy nos viene a visitar. ¿Quieren saber cómo se llama? Él se llama Pablo”*

Títere Pablo: saluda y les pregunta: *“¿Quieren conocer una historia?”*

Actuación de los títeres Pablo y Juan: *“Niños, miren que un día cuando yo estaba en el jardín estaba jugando con mi carrito favorito y de pronto, vi a mi amigo Juan jugando con sus fichas, y me fui acercando poco a poco, y sin que Juan se diera cuenta, ¡Pum! Le tumbé la gran torre que estaba haciendo, y Juan se puso a llorar”.*

Evaluador: Se hace una pausa y se pregunta: *¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan? ¿Qué crees que Juan está pensando de Pablo por haberle tumbado los cubos? ¿Qué le podemos decir a Pablo que haga?*

Actuación de los títeres Pablo y Juan: *“Juan te voy a ayudar a recoger tus cubos y hacemos una nueva torre juntos. ¿Estás de acuerdo? Si Pablo, gracias”.*

Evaluador: *“¿Por qué creen que Pablo quiere ayudar a Juan? ¿Por qué creen que Juan quiere*

recibir la ayuda de Pablo?”

*Para cada criterio, marque la opción que mejor se ajuste a su opinión sobre la historia y preguntas*

<b><u>Idoneidad</u></b>	<b><u>Comprensión</u></b>	<b><u>Coherencia</u></b>	<b><u>Ambigüedad</u></b>
<i><u>Desde</u></i>	<i><u>Desde</u></i>	<i><u>Desde</u></i>	<i><u>Desde</u></i>
<i>1= No responde a la evaluación de la dimensión</i>	<b>1=</b> Incomprensible	<b>1=</b> No tiene ninguna relación lógica	<b>1=</b> Se puede interpretar de múltiples formas
<i><u>Hasta</u></i>	<i><u>Hasta</u></i>	<i><u>Hasta</u></i>	<i><u>Hasta</u></i>
<i>4= Responde completamente a la evaluación de la dimensión</i>	<b>4=</b> Se comprende claramente	<b>4=</b> Tiene completa relación	<b>4=</b> Tiene una única interpretación
1   2   3   4	1   2   3   4	1   2   3   4	1   2   3   4

**Idoneidad:** Valoración sobre si las preguntas son adecuadas para obtener la evaluación de la dimensión.

**Comprensión:** Juicio sobre si la historia se comprende adecuadamente.

**Coherencia:** Valoración de si la historia tiene relación lógica con la dimensión

evaluada.

**Ambigüedad:** Juicio sobre la posibilidad de que la historia pueda interpretarse de varias formas.

**Observaciones generales y/o sugerencias:**

---

**¡EL PROCESO DE EVALUACIÓN HA FINALIZADO. MUCHAS GRACIAS DE NUEVO  
POR SU COLABORACIÓN!**

**Anexo 2.**

**MANUAL DE APLICACIÓN INSTRUMENTO PARA EVALUAR TEORIA DE LA  
MENTE**

### Tarea de "Reconocimiento emocional"

Esta tarea se basa en una adaptación de la investigación "Atribución de estados mentales complejos de persona, tiempo y lugar" de Rendón (2015) y la propuesta del texto "En la Mente" de Monfort y Monfort (2001) la cual consiste en mostrar estímulos visuales de rostros que expresan emociones derivadas de diferentes situaciones, en la que se espera que el niño manifieste a través del lenguaje verbal la capacidad de reconocimiento emocional frente a las situaciones presentadas en las fichas. Para esta tarea se utiliza un cronometro y 7 fichas presentados en dos momentos:

- Se sientan evaluador y niño frente a frente.
  1. Se muestra la ficha "Enojo" con el fin de contextualizar, explicar y aclarar dudas junto al niño sobre la tarea a realizar y se da la siguiente instrucción oral:

*“Para esta actividad te voy a mostrar unos dibujos como éste, entonces tú los tienes que mirar muy bien, y luego yo te haré unas preguntas sobre ellos, por ejemplo, según este dibujo: ¿qué crees que le está pasando a este personaje? y ¿Por qué crees que se siente así?”*

- Se retroalimentan las respuestas y se dan ejemplos sobre estas.
- De la ficha de contextualización no se registra puntuación.

2. Se muestran la ficha 2 "tristeza", la ficha 3 "Enojo", la ficha 4 "Miedo", la ficha 5 "Sorpresa" y la ficha 6 "Alegría" simultáneamente, dando la siguiente instrucción oral:

*"Vas a mirar muy bien estos dibujos y me vas a señalar el personaje que yo te pregunte*

*según la instrucción, por ejemplo, si yo te digo señálame el personaje alegre, ¿cuál me señalas tú? ¿Y por qué crees que está alegre?”*

- Se le da al niño máximo 30 segundos para observar cada ficha; si transcurrido ese tiempo no responde, se repite la instrucción de la misma manera. Si transcurrido otros 30 segundos y el niño no responde, se pasa a otra ficha.
- Se pregunta por las fichas de manera aleatoria con el fin de que el niño reconozca la expresión de una emoción entre varios estímulos.

Por cada ficha se da la siguiente instrucción oral:

**Ficha 2 Tristeza:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está triste? ¿Y por qué crees que está triste?*

**Ficha 3 Enojo:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está enojado? ¿Y por qué crees que está enojado?*

**Ficha 4 Miedo:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está asustado? ¿Y por qué crees que está asustado?*

**Ficha 5 Sorpresa:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está sorprendido? ¿Y por qué crees que está sorprendido?*

**Ficha 6 Alegría:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está Alegre? ¿Y por qué crees que está alegre?*

Para la puntuación, se le da 2 puntos al sujeto que en su respuesta el niño da una descripción

precisa de las emociones y las razones para sentirse así, es decir, no se limita a narrar los eventos concretos desde el punto de vista físico, sino que interpreta los hechos en contexto; se le da 1 punto al sujeto que describe los eventos concretos desde el punto de vista físico y sin dar cuenta de la situación completa o cometiendo algunos errores, éste puede denominar las emociones de los personajes, pero no agrega las razones por las que se siente así; y se le da 0 puntos al sujeto que da una interpretación errónea de la emoción y de las razones que llevaron al personaje a sentirse así y si sobrepasa el tiempo estipulado para cada ficha, se puntúa cada respuesta para un total de 10 puntos máximo por sujeto.

### **Tarea de "Reconocimiento de Intenciones"**

Esta tarea evalúa la capacidad del niño para identificar el significado de una conducta en relación a un contexto social particular (Happé, 1994 citado por Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín ,2007). Para esta tarea se representa una historia creada por las investigadoras por medio de 2 títeres (Pablo y Juan).

- Se ubican a los niños de manera que queden enfrente del escenario.

Luego se les cuenta la siguiente historia a los niños utilizando títeres:

Evaluador: *“Van a conocer a un amigo que hoy nos viene a visitar. ¿Quieren saber cómo se llama?”* (Aparece el títere) *“Él se llama Pablo”*

Títere Pablo: saluda y les pregunta: *“¿Quieren conocer una historia?”*

Actuación de los títeres Pablo y Juan: *“Niños, miren que un día cuando yo estaba en el jardín*

*estaba jugando con mi carrito favorito y de pronto, vi a mi amigo Juan jugando con sus cubos, y me fui acercando poco a poco, y sin que Juan se diera cuenta, ¡Pum! Le tumbé la gran torre que estaba haciendo, y Juan se puso a llorar”.* (Debe mostrarse en el teatrín el títere Juan armando una torre de cubos y mostrar en la actuación del títere Pablo cuando la tumba).

- Se realizan las siguientes preguntas de reconocimiento de intenciones:

*¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan? ¿Qué crees que Juan está pensando de Pablo por haberle tumbado los cubos? ¿Qué le podemos decir a Pablo que haga?*

- Se le da un desenlace a la historia

Actuación de los títeres Pablo y Juan: *“Juan te voy a ayudar a recoger tus cubos y hacemos una nueva torre juntos. ¿Estás de acuerdo? Si Pablo, gracias”.*

- Se realizan las siguientes preguntas de reconocimiento de intenciones

*“¿Por qué crees que Pablo quiere ayudar a Juan? ¿Por qué crees que Juan quiere recibir la ayuda de Pablo?”*

Con respecto a la puntuación se la da 2 puntos, si en la respuesta el niño extrae un significado del contexto con relación a las acciones y los personajes implicados; 1 punto, si en la respuesta el niño únicamente reconoce las acciones o los personajes, o reconoce; 0 puntos, si en la respuesta el niño no extrae un significado contextual o no reconoce las acciones o los personajes, o no responde a las preguntas, se puntúa cada respuesta para un total de 8 puntos máximo por sujeto.

### Tarea de "Falsa Creencia de Primer Orden"

Para evaluar esta categoría se utilizaron dos tareas, la primera de ella es "*Contenido Inesperado*" de Perner, Leekam, y Wimmer (1987) adaptada por Rendón, Soler y Cortés (2012), la cual tiene como principal objetivo, evaluar en el niño falsa creencia de primer orden a partir de objetos que se cree tienen contenidos familiares para los participantes, pero que contengan elementos inesperados para ellos. Se utilizó una caja de Zucaritas y dos libros.

- Inicialmente se adecuó un lugar cómodo y agradable para el participante, de manera que éste quede en frente del entrevistador.
- Se le muestra al niño una caja de Cereal "Zucaritas", se realizan las respectivas instrucciones y preguntas, así:

Evaluador: "*Mira esta caja [una caja de Zucaritas]*" y se hacen las siguientes preguntas

**Pregunta de creencia inicial:** *¿qué crees que hay dentro de la caja?*

Niño (Respuesta esperada): [ "*Cereal*" o respuestas similares]

Evaluador: "*Ahora veamos qué hay adentro. Ábrela por favor. ¡Mira, hay libros adentro! cerremos la caja otra vez*".

**Pregunta de falsa creencia:** *antes de que abriéramos la caja, ¿qué creías que había adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [ "*Cereal*" o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de realidad:** *y en verdad, ¿qué hay adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [Libros o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de creencia de otro:** *si Juanito viene y mira la caja, ¿qué creará él que hay adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [“Cereal” o respuestas similares]

La segunda tarea utilizada fue "*Cambio inesperado*" de Wimmer y Perner (1983) adaptada por Rendón., Soler y Cortés (2012), ésta tiene como eje central "la comprensión de que las personas pueden tener creencias falsas y actuar con base en ellas"(Guzmán, Rendón & Santafé, 2015). Además, su objetivo principal es que el niño y un muñeco puedan interactuar con relación a un objeto cambiándolo de lugar inesperadamente. Para esta tarea se utiliza una caja color amarillo, una caja color azul, una pelota/ping-pong y un títere.

- Inicialmente se adecuó un lugar cómodo y agradable para el participante, de manera que éste quede en frente del entrevistador.
- Se le muestra al niño los objetos a utilizar para asegurarse de que los conoce.
- Se da la siguiente instrucción:

Evaluador: "*Vamos a jugar con Marquitos.* (Se le muestra al niño un títere)

Actuación de Marquitos: *Mira, Marquitos tiene un ping pong [se pone el ping pong “en la mano” de Marquitos]. Aquí hay dos cajas, una es amarilla y la otra es azul.*

*Marquitos pone su ping pong en la caja amarilla y ahora vamos a jugar.*

[Marquitos ejecuta estas acciones y sale del cuarto o se le vendan los ojos.].

Evaluador: *Marquitos no puede vernos, hagámosle una broma cambiemos el ping pong de la caja amarilla a la azul, ¿te parece? como él se fué [o tiene los ojos vendados], entonces no puede ver lo que estamos haciendo [se cambia el ping pong de caja y se tapan ambas cajas].*

- Se realizan las siguientes preguntas:

**Pregunta de creencia:** *Aquí volvió Marquitos. ¿Dónde piensa Marquitos que está el ping pong?*

Niño (Respuesta esperada): [*“en la caja amarilla”*]

**Pregunta de justificación:** *¿por qué piensa Marquitos que el ping pong está en la caja amarilla y no en la azul/otro lugar que haya mencionado el niño?*

Niño (Respuesta esperada): [*“porque lo dejó ahí”* o respuestas similares]

**Pregunta de acción:** *¿a dónde crees que va a ir Marquitos a buscar el ping pong?*

Niño (Respuesta esperada): [*“a la caja amarilla”* o respuestas similares]

**Pregunta de justificación:** *¿por qué va a ir allá a buscar el ping pong?*

Niño: [*“porque lo dejó ahí”* o respuestas similares]

Se puntúan las respuestas de 1 a 0 para cada tarea, siendo 1 si el niño responde correctamente a las 4 preguntas de la tarea dirigidas a responder sobre las creencias propias y del

otro frente a la situación expuesta y 0 si el niño contesta de manera incorrecta ante las 4 preguntas que están dirigidas a responder sobre la creencia propia o del otro frente a la situación expuesta, además se debe tener en cuenta que se puntúa como correcto si el participante utiliza su lenguaje no verbal para señalar la respuesta correcta, por otro lado si el participante dice "no se" o se queda en silencio, se espera un tiempo aproximado de 30 segundos y se intenta de nuevo, si en esta oportunidad éste no contesta, se puntúa como incorrecto y se pasa a la siguiente pregunta. Es importante mencionar que deben realizar todas las preguntas y registrar todas las respuestas del niño, en este sentido la puntuación máxima será de 2 puntos por sujeto.

### **Anexo 3.**

#### **INSTRUMENTO PARA EVALUAR TEORÍA DE LA MENTE**

A continuación, encontrará 3 tareas de ejecución que evaluarán Teoría de la mente en niños de 5 años. Se evaluarán tres categorías: reconocimiento de emociones, reconocimiento de intenciones y falsa creencia.

##### **1. Reconocimiento de emociones**

### 1.1 Materiales

- 6 fichas numeradas del 1-6 fichas
- Cronómetro

### 1.2 Procedimiento

- Contextualización:* se presenta la ficha 1 (Enojo) para explicar al niño la metodología de la tarea y aclarar dudas. Se señala el dibujo y se dan ejemplos de posibles respuestas.
- Presentación de estímulos simultáneos:* se muestran las fichas 2 a la 6 de manera simultánea.

Se le da al niño máximo 30 segundos para observar cada dibujo; si transcurrido ese tiempo no responde, se repite la instrucción de la misma manera. Si transcurrido otros 30 segundos y el niño no responde, se pasa a otro dibujo.

### 1.3 Aplicación

#### A. Estímulo de contextualización

**Ficha 1: Enojo** (ficha de contextualización sin puntuación)



**Instrucción:** *“Para esta actividad te voy a mostrar unos dibujos como éste, entonces tú los tienes que mirar muy bien, y luego yo te haré unas preguntas sobre ellos, por ejemplo, según este dibujo: ¿qué crees que le está pasando a este personaje? y ¿Por qué crees que se siente así?”*

Se pone en marcha el cronómetro (30 segundos)

### **B. Estímulos simultáneos.**

**Instrucción:** Se presentan las fichas simultáneas dando la siguiente consigna: *“Vas a mirar muy bien estos dibujos y me vas a señalar el personaje que yo te pregunte según la instrucción, por ejemplo, si yo te digo señálame el personaje alegre, ¿cuál me señalas tú? ¿Y por qué crees que está alegre?”* Se pone en marcha el cronómetro (30 segundos)

**Preguntas por cada ficha:**

**Ficha 2 Tristeza:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está triste? ¿Y por qué crees que está triste?*

**Ficha 3 Enojo:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está enojado? ¿Y por qué crees que está enojado?*

**Ficha 4 Miedo:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está asustado? ¿Y por qué crees que está asustado?*

**Ficha 5 Sorpresa:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está sorprendido? ¿Y por qué crees que está sorprendido?*

**Ficha 6 Alegría:** *Muéstrame ¿cuál es el personaje que está Alegre? ¿Y por qué crees que está alegre?*

Ficha 2 Tristeza



Ficha 3 Enojo



Ficha 4 Miedo



Ficha 5 Sorpresa



**Ficha 6 Alegría****1.4 Puntuación:**

- **2 puntos:** Si en su respuesta el niño da una descripción precisa de las emociones y las razones para sentirse así.
- **1 punto:** Si el niño da una descripción de eventos concretos desde el punto de vista físico, y aunque reconoce la emoción no agrega las razones de esta.
- **0 punto:** Interpretación errónea de la emoción y las razones de esta.

Se puntúa cada ficha, para un total de 10 puntos máximo por categoría.

**2. Reconocimiento de intenciones****2.1 Materiales**

- 2 títeres
- Escenario adaptado para los títeres

## 2.2 Procedimiento

a. *Familiarización:* inicialmente, se ubican a los niños de manera que queden enfrente del escenario. Luego se les cuenta historia a los niños utilizando títeres, en la que se hace explícita la interacción que llevan a cabo dos personajes: Pablo y Juan.

b. *Preguntas:* enseguida se realizan preguntas dirigidas a evaluar el reconocimiento de intenciones.

## 2.3 Aplicación

### Instrucción a la “Historia de Pablo el títere”:

Evaluador: “*Van a conocer a un amigo que hoy nos viene a visitar. ¿Quiéren saber cómo se llama?*” (Aparece el títere) “*Él se llama Pablo*”

Títere Pablo: saluda y les pregunta: “*¿Quiéren conocer una historia?*”

Actuación de los títeres Pablo y Juan: “*Niños, miren que un día cuando yo estaba en el jardín estaba jugando con mi carrito favorito y de pronto, vi a mi amigo Juan jugando con sus fichas, y me fui acercando poco a poco, y sin que Juan se diera cuenta, ¡Pum! Le tumbé la*

*gran torre que estaba haciendo, y Juan se puso a llorar*". (Debe mostrarse en el teatrín el títere Juan armando una torre de cubos y mostrar en la actuación del títere Pablo cuando la tumba).

Evaluador: Se hace una pausa y se pregunta: *¿Qué quería hacer Pablo al tumbarle los cubos a Juan? ¿Qué crees que Juan está pensando de Pablo por haberle tumbado los cubos? ¿Qué le podemos decir a Pablo que haga?*

Actuación de los títeres Pablo y Juan: *"Juan te voy a ayudar a recoger tus cubos y hacemos una nueva torre juntos. ¿Estás de acuerdo? Si Pablo, gracias"*.

Evaluador: *"¿Por qué creen que Pablo quiere ayudar a Juan? ¿Por qué creen que Juan quiere recibir la ayuda de Pablo?"*

### **Puntuación**

**0 Puntos:** Respuesta que no evidencia una atribución de intención ajena o no responde a las preguntas.

**1 Punto:** Respuesta que únicamente reconoce las acciones pero éstas no involucran a un personaje.

**2 Puntos:** Respuesta que evidencia las acciones y quienes las hacen posibles, es decir, reconoce a

los personajes y sus intenciones.

Se puntúa cada pregunta, para un total de 8 puntos por categoría.

### **3. Falsas creencias**

#### **3.1 Materiales**

- 1 caja de Zucaritas.
- 2 cajas una de color amarillo y otra de color azul.
- 1 títere
- 2 Libros
- 1 pelota

#### **3.2 Procedimiento**

Se realizarán 2 tareas de falsa creencia, la primera denominada “Contenido inesperado” y la segunda “Cambio inesperado”, de la siguiente manera:

- a. Presentación de estímulos: el niño interactúa con el evaluador, utilizando diferentes estímulos.
- b. Preguntas: De acuerdo a lo anterior, se formulan una serie de preguntas, se registran todas las respuestas del niño, sean correctas o incorrectas y se formula la pregunta siguiente.

Se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El niño debe estar ubicado enfrente del evaluador
- Se puntúa como acierto aún si el niño no contesta pero señala correctamente o hace gestos que indican una respuesta correcta.
- Si el niño dice “no sé” o se queda en silencio, se espera a que transcurran 30 segundos y se repite la pregunta. Si en esta segunda oportunidad dice que no sabe o continúa en silencio, se considera una respuesta incorrecta y se pasa a la siguiente pregunta o tarea.

### 3.3 Aplicación

- **Tarea de Contenido Inesperado**

Sugerencia: En esta tarea no se muestran los objetos al niño previamente.

#### **Instrucción:**

Evaluador: “*Mira esta caja [una caja de Zucaritas]*” y se hacen las siguientes preguntas:

**Pregunta de creencia inicial:** *¿qué crees que hay dentro de la caja?*

Niño (Respuesta esperada): [“*Cereal*” o respuestas similares]

Evaluador: “*Ahora veamos qué hay adentro. Ábrela por favor. ¡Mira, hay libros adentro! cerremos la caja otra vez*”.

**Pregunta de falsa creencia:** *antes de que abriéramos la caja, ¿qué creías que había adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [“*Cereal*” o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de realidad:** *y en verdad, ¿qué hay adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [Libros o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de creencia de otro:** *si Juanito viene y mira la caja, ¿qué creará él que hay adentro?*

Niño (Respuesta esperada): [“Cereal” o respuestas similares]

- **Tarea de Cambio Inesperado**

Sugerencia: Antes de empezar se le muestran al niño los objetos para que se familiarice con ellos y para asegurarse de que conoce sus nombres.

**Instrucción:**

Evaluador: *“Vamos a jugar con Marquitos. (Se le muestra al niño un títere)*

Actuación de Marquitos: *Mira, Marquitos tiene un ping pong [se pone el ping pong “en la mano” de Marquitos]. Aquí hay dos cajas, una es amarilla y la otra es azul.*

*Marquitos pone su ping pong en la caja amarilla y ahora vamos a jugar.*

[Marquitos ejecuta estas acciones y sale del cuarto o se le vendan los ojos.].

Evaluador: *Marquitos no puede vernos, hagámosle una broma cambiemos el ping pong de la caja amarilla a la azul, ¿te parece? como él se fué [o tiene los ojos vendados], entonces no puede ver lo que estamos haciendo [se cambia el ping pong de caja y se tapan ambas cajas].*

**Pregunta de creencia:** *Aquí volvió Marquitos. ¿Dónde piensa Marquitos que está el Ping pong?*

Niño (Respuesta esperada): [*“en la caja amarilla”*]

Evaluador: **Pregunta de justificación:** *¿por qué piensa Marquitos que el ping pong está en la caja amarilla y no en la azul/otro lugar que haya mencionado el niño?*

Niño (Respuesta esperada): [*“porque lo dejó ahí”* o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de acción:** *¿a dónde crees que va a ir Marquitos a buscar el ping pong?*

Niño (Respuesta esperada): [*“a la caja amarilla”* o respuestas similares]

Evaluador: **Pregunta de justificación:** *¿por qué va a ir allá a buscar el ping pong?*

Niño: [“*porque lo dejó ahí*” o respuestas similares]

- Se contrasta la ubicación inicial de los objetos.

### 3.4 Puntuación

La puntuación se realizará de la siguiente manera:

**1 punto:** Si en ambas tareas responde correctamente a las preguntas dirigidas a responder sobre las creencias propias y del otro frente a la situación expuesta.

**0 puntos:** Si en ambas tareas el niño contesta de manera incorrecta ante las preguntas que están dirigidas a responder sobre la creencia propia o del otro frente a la situación expuesta.

Se puntúan las tareas por separado, para un total de 2 puntos por categoría.

### Anexo 3.

Hoja de respuestas

### HOJA DE RESPUESTAS

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_

**Tarea de Ejecución No.1: Reconocimiento de Emociones**

<b>Dibujo</b>	<b>2 puntos</b>	<b>1 punto</b>	<b>0 puntos</b>
<b>Ficha 2 - Tristeza</b>			
<b>Ficha 3 - Enojo</b>			
<b>Ficha 4 - Miedo</b>			
<b>Ficha 5 - Sorpresa</b>			
<b>Ficha 6 - Alegría</b>			

**Tarea de Ejecución No.2 Reconocimiento de intenciones**

Se registra la respuesta a cada pregunta.

**Pregunta 1:**

---

**Pregunta 2:**

---

**Pregunta 3:**

---

**Pregunta 4:**

---

Puntuación: 2 \_\_ 1 \_\_ 0 \_\_

**Tarea de Ejecución No. 3: Falsa Creencia****3.1 Contenido inesperado**

Se registra la respuesta de cada pregunta.

1. Pregunta Creencia Inicial:

---

2. Pregunta Falsa Creencia:

---

3. Pregunta Realidad:

---

4. Pregunta Creencia de otro: \_\_\_\_\_

**3.2 Transferencia inesperada**

Se registra la respuesta de cada pregunta

1. Pregunta de creencia: \_\_\_\_\_

2. Pregunta de  
justificación: \_\_\_\_\_

3. Pregunta de acción: \_\_\_\_\_

4. pregunta de justificación: \_\_\_\_\_

**Puntuación total:** 2 \_\_\_\_ 1 \_\_\_\_ 0 \_\_\_\_

**Anexo 4.**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Consentimiento Informado**

**Trabajo de grado teoría de la mente en niños educados desde un enfoque pedagógico  
alternativo y tradicional**

**Padre de familia y/o acudiente, su hijo ha sido elegido para que participe en una investigación que se llevará a cabo por psicólogas en formación de la universidad Santo Tomás, Norida Angelica Tintin Babativa, Luisa Fernanda Prada Abella y Heidy Lorena Nuñez Murcia, bajo la supervisión de la profesora María Fernanda Cobo. El propósito de este documento es dar a conocer los objetivos y propósitos de la investigación, además de**

**las implicaciones y beneficios que implica participar en esta.**

**El objetivo de este estudio es investigar sobre el desarrollo de la teoría de la mente de niños que se encuentran educados desde una pedagogía tradicional y alternativa, la Teoría de la mente se define como la capacidad para atribuir, predecir, inferir y comprender las emociones, intenciones, deseos, creencias, deseos, percepciones, etc., propias y ajenas, las cuales surgen y funcionan de manera adaptativa en las interacciones humanas. Para el trabajo investigativo es importante que usted tenga en cuenta que a su hijo se le presentarán durante 15 minutos, 4 ejercicios de ejecución a manera de cuentos y juegos que no representan ningún riesgo con el fin de reconocer, emociones, intenciones y creencias. Es importante aclarar que los datos obtenidos serán trabajados cuidando la confidencialidad de cada niño y analizados únicamente por el equipo de investigación, conformado por las estudiantes en formación y la docente supervisora.**

**Es relevante mencionar que para realizar la investigación se deben tener en cuenta las normas legales y éticas vigentes, de modo que es un requisito contar con el consentimiento informado escrito de la institución, de los padres o acudientes del niño y el asentimiento del niño o niña, razón por la cual presentamos a ustedes esta carta.**

**Considere que la participación es voluntaria y en caso de no dar su consentimiento el niño no haría parte de la investigación, además, si el niño no tiene la intención de participar no se le obligará. Así mismo le aclaramos que esta investigación no tiene fines de diagnosticar o intervenir sino únicamente realizar un ejercicio investigativo formativo.**

**Agradecemos mucho el brindarnos su consentimiento informado ya que la presente investigación brindará aportes en las formas en las que los niños comprenden emociones e intenciones en ellos mismos y en los otros y de acuerdo a eso responden frente a las exigencias del entorno, posibilitando la construcción de relaciones sociales sanas y estrategias que se podrían instituir tanto en la escuela como en la familia para el desarrollo de teoría de la mente.**

**Si está de acuerdo con lo mencionado anteriormente es importante que por favor llene el siguiente recuadro.**

**Yo \_\_\_\_\_  
identificado de la C.C. \_\_\_\_\_ estoy enterado y de  
acuerdo con todo lo que han explicado en este consentimiento y doy mi autorización para  
que los datos sean usados con fines académicos y confidenciales.**

**Firma \_\_\_\_\_**

**Ciudad y fecha en la que se firma el consentimiento \_\_\_\_\_**

**Anexo 5**

**ASENTIMIENTO INFORMADO**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Asentimiento informado**

**Trabajo de grado teoría de la mente en niños educados desde un enfoque pedagógico  
alternativo y tradicional**



**HOLA!!!**

¿Nos das permiso para jugar contigo y con unos muñecos amiguitos que trajimos?

Si aceptas, haz una carita feliz en el cuadro de abajo (:D)



Queremos cómo hacen los niños para saber si sus amiguitos están felices, tristes o enojados y por qué están felices, tristes o enojados.



con este jueguito vamos a aprender más sobre los niños y que hacen cuando sus amiguitos están felices, tristes o enojados.

Si aceptas participar, haz tu dibujo favorito en este cuadrado, no olvides poner tu nombre :)

Nombre: \_\_\_\_\_

**Fecha de asentimiento:** \_\_\_\_\_