



Universidad Euskal Herriko  
del País Vasco Unibertsitatea

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO  
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

# Trabajo Fin de Grado

**GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2014-2015**

## **DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EIDADES TEMPRANAS**

**Autor/Autora: Irati Fernández Tueros**

**Director/Directora: Eider Pascual Sagastizabal**

**En Leioa, a 14 de mayo de 2015**

© 2015, Irati Fernández Tueros

## ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Marco teórico:	
1.1. La inteligencia emocional.....	4
1.1.1. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer .....	5
1.1.1.1 Concepto de empatía .....	7
1.2. Desarrollo psicológico del niño (3-6 años).....	10
2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	12
3. Metodología:	
3.1. Participantes.....	12
3.2. Instrumentos.....	12
3.3. Diseño, procedimiento y análisis estadísticos.....	13
4. Resultados:	
4.1. Diferencias sexuales .....	14
4.2. Diferencias por curso .....	15
5. Conclusiones.....	15
6. Agradecimientos.....	16
7. Referencias bibliográficas .....	17

### ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos para medir las variables

## DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN EDADES TEMPRANAS

**Irati Fernández Tueros**

UPV/EHU

La empatía es una teoría multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos y, a su vez, permite comprender y sentir los pensamientos y emociones de las demás personas. El estudio que se lleva a cabo tiene dos objetivos: 1) detectar el nivel de desarrollo de la teoría de la mente; 2) observar las diferencias en empatía en función de las variables de género y edad. Para ello, se utiliza una muestra de 36 participantes de 3 a 6 años, 18 chicos y 18 chicas, de Barakaldo (Bizkaia). Los resultados (ANOVA) muestran diferencias sexuales en empatía, con puntuaciones superiores en las niñas. Además, con la edad aumentan progresivamente las puntuaciones en todas las variables.

*Inteligencia Emocional, empatía, teoría de la mente, infantil, diferencias sexuales*

Empathy is a multidimensional theory which includes affective and cognitive components and, at the same time, it enables you to understand and feel the thoughts and emotions of other people. The survey carried out has two main aims: 1) to detect the level of the development of the theory of the mind, 2) to observe the differences in empathy considering the variables of gender and age. To achieve this purpose we have used a sample consisting of 36 participants aged between 3 and 6, 18 boys and 18 girls from Barakaldo (Bizkaia). The results (ANOVA) show gender differences in empathy with higher marks for girls. Besides, the older they are, the score increases progressively in all the variables taken into account.

*Emotional Intelligence, empathy, theory of the mind, child, gender differences*

Empatia dimentsio askotako teoria da, eta osagai afektiboak eta kognitiboak barne hartzen ditu. Horrez gain, beste pertsonen pentsamenduak eta emozioak ulertzeko aukera ematen du. Egindako azterketak bi helburu ditu: 1) adimenaren teoriaren garapen-maila antzematea; 2) enpatian dauden desberdintasunei erreparatzea, generoaren eta adinaren arabera. Horretarako, Barakaldoko (Bizkaia) 3 eta 6 urte bitarteko 36 parte-hartzailerren (18 neska eta 18 mutil) lagina erabili da. Emaitzak (ANOVA) kontuan hartzen baditugu, enpatia desberdina da sexuaren arabera, izan ere, neskek puntuazio altuagoak izan dituzte. Horrez gain, zenbat eta urte gehiago izan, puntuazioak are altuagoak dira aldaera guztietan.

*Adimen emozionala, enpatia, adimenaren teoria, haurrak, sexu-desberdintasunak*

## INTRODUCCIÓN

A partir de los años 90, Mayer y Salovey (1997) introdujeron y abordaron el estudio de la empatía desde la perspectiva de la inteligencia emocional, más concretamente, desde el modelo de habilidad.

La empatía es uno de los elementos clave de la Inteligencia Emocional (IE) y, dentro de este campo en los últimos años, una de las líneas de investigación que más interés ha generado ha sido el análisis del papel que juega dicho constructo en el contexto educativo.

El plantear el trabajo de la empatía dentro del marco educacional, resulta un tema de suma importancia vista la necesidad de comenzar a trabajarla desde edades tempranas (Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011) y vistos los beneficios que se obtienen. La empatía ayuda a mejorar las habilidades sociales y, más concretamente, el comportamiento prosocial (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). Además, también está comprobado que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más cooperativa (Rumble, 2004), que la empatía incrementa la conducta altruista (Etxeberría, Apodaka, Eceiza, Ortiz, Fuentes y López, 1994), que los niños y los adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional (Schultz, Izard y Bear, 2004) y, por último, que la empatía funciona como un factor protector de la violencia (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

Además, la ley actualmente vigente en el País Vasco es el Decreto 121/2010, de 20 de abril. En éste, una de las competencias a lograr en el 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años) es el desarrollo de la empatía, que se entiende como *“identificar necesidades, sentimientos, emociones o preferencias para ser progresivamente capaces de expresarlos, denominarlos y comunicarlos a los demás, así como identificar y respetar, gradualmente, también los de los otros y otras”*.

En la misma línea, la investigación que se lleva a cabo en el presente trabajo tiene como objetivos principales el estudio del nivel de desarrollo de la teoría de la mente en el alumnado de estas edades (3-6 años), así como explorar las posibles diferencias que se pueden dar entre chicos y chicas y entre edades distintas. En cuanto a los instrumentos seleccionados para evaluar dicho objetivo, destacar que éstos permiten estudiar el componente cognitivo y afectivo de la empatía, considerando su vertiente positiva y negativa y aportando una visión más integradora y completa del constructo.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. La inteligencia emocional

Los orígenes del término inteligencia emocional (IE) se remontan al año 1990 cuando Peter Salovey (Universidad de Yale) y John Mayer (Universidad de New Hampshire) publican el primer artículo científico sobre inteligencia emocional titulado “*Emotional Intelligence*” (Salovey & Mayer, 1990). Ellos son los creadores del término y la definieron como recogen Bernarás, Garaigordobil & de las Cuevas (2011) como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo”.

No obstante, el artículo pasó prácticamente desapercibido en el momento de su publicación. No fue hasta 1995, cinco años después, cuando este concepto tuvo una difusión espectacular gracias a la divulgación de Daniel Goleman. Éste reconoció que su publicación se basó en el trabajo de Salovey y Mayer (1990).

Por otra parte, como recoge Rafael Bisquerra (2009), las publicaciones posteriores de diferentes autores han ido desarrollando el concepto de inteligencia emocional. Algunas de las obras de referencia obligada son: por un lado, la de Salovey y Sluyter (1997) donde llaman la atención sobre las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional y, por otro lado, la de Mayer, Salovey y Caruso (2000) que exponen cómo se puede concebir la inteligencia emocional como mínimo de tres maneras: como movimiento cultural, como rasgo de personalidad y como habilidad mental. Asimismo, en la primera década del 2000 han aparecido otras obras en las que se han ido exponiendo el estado de la cuestión con los últimos avances. Dentro de estas últimas hay que mencionar las obras editadas de Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005) y Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007).

Por tanto, en los últimos años, el concepto de inteligencia emocional (IE) ha adquirido gran popularidad y ha sido el centro de diversas investigaciones. Es más, una de las líneas de investigación que más interés ha generado dentro de la IE ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo (Jiménez & López, 2007).

Resulta importante remarcar que no existe una definición concreta de inteligencia emocional, ya que no se ha llegado a ningún acuerdo entre los diferentes autores que la han estudiado. Teniendo este punto en cuenta, para poder entender qué es y a qué hace referencia la IE es necesario, primero, diferenciar los principales modelos que trabajan la inteligencia emocional.

Por un lado, encontramos los modelos mixtos que son los que combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y de personalidad. Por otro lado, están los modelos de habilidad que se refieren a la capacidad cognitiva y se basan en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Fernández Berrocal & Ruiz Aranda, 2008).

Dentro del primer modelo, modelo mixto, podemos destacar a autores como Goleman (1995) y Bar-On (1997), los cuales se han ocupado de los rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. En el modelo de habilidad, por su parte, los autores más influyentes han sido Salovey y Mayer (1990).

Como ya hemos comentado anteriormente, Salovey y Mayer (1990) introdujeron por primera vez en psicología el término “inteligencia emocional” y éstos citados por Bisquerra Alzina (2009), la definieron como “la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”.

De los dos modelos de inteligencia emocional citados, es en el modelo de habilidad de Salovey y Mayer donde se va a fundamentar el trabajo.

### **1.1.1. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer**

El modelo de habilidad de Salovey y Mayer concibe a la IE como una inteligencia pura que se basa en el uso adaptativo de las emociones y que permite al individuo adaptarse de forma eficiente al medio que le rodea y, a su vez, solucionar problemas (Fernández Berrocal & Ruiz Aranda, 2008).

Según Mayer y Salovey (1997) la inteligencia se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y, por último, la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

A continuación, se describen estas cuatro habilidades emocionales (Bisquerra Alzina, 2009; Fernández-Berrocal & Extremera Pacheco, 2005):

1. Percepción emocional: Se considera una habilidad que sirve para percibir, identificar, valorar y expresar los propios sentimientos y los de los demás de una manera adecuada, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstos conllevan. También permite discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas. Para desarrollar esta habilidad se necesita prestar atención y descodificar las señales emocionales corporales y faciales, así como el tono de voz que se está utilizando.
2. Facilitación emocional del pensamiento: Es la capacidad que, cuando razonamos o solucionamos problemas, permite que tengamos en cuenta los sentimientos. Se centra en cómo las emociones afectan a nuestro sistema cognitivo y cómo los estados afectivos ayudan en la toma de decisiones. Por otro lado, las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. Por tanto, esta habilidad permite que las emociones nos ayuden a procesar la información, y que éstas actúen de forma positiva en nuestro razonamiento y en la toma de decisiones.
3. Comprensión emocional: Es la habilidad para identificar las señales emocionales, comprenderlas, analizarlas, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Es decir, es una habilidad en la que se emplea el conocimiento emocional.

Además, implica conocer e interpretar las causas que genera un estado anímico y las consecuencias que tendrán nuestras emociones. La comprensión emocional contiene la destreza para comprender sentimientos complejos y para reconocer las transiciones entre emociones y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

4. Regulación emocional: Es la habilidad más compleja de la IE, implicando la regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual y hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Esta capacidad permite estar abierto a los sentimientos, ya sean positivos o negativos, reflexionar y aprovechar o descartar la información que estos sentimientos tienen, atendiendo a su utilidad. Asimismo, esta habilidad regula las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas y potenciando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. También es la destreza que permite distanciarse de una emoción.

Finalmente, hay que destacar que, a partir de los años 90, se aborda el estudio de la empatía desde la perspectiva de la inteligencia emocional, constructo que introdujeron Mayer y Salovey (1997). Desde el modelo que acabamos de explicar y que defienden estos autores, puede considerarse que la empatía incluye aspectos relacionados tanto con la percepción de emociones de los demás como con su comprensión.

#### **1.1.1.1 Concepto de empatía**

A pesar de los numerosos estudios realizados con la intención de comprender el fenómeno de empatía, ha habido y sigue habiendo una falta de consenso respecto a la naturaleza exacta del concepto. Históricamente, las investigaciones han debatido si la empatía es un compuesto afectivo o cognitivo, o si es ambas cosas a la vez. Como resultado del debate alrededor de estas perspectivas, en la última década, una tendencia cada vez más clara ha aparecido para tratar la empatía como un compuesto multidimensional que contiene aspectos cognitivos y afectivos (Pascual-Sagastizabal et al., 2013).

Respaldando lo anterior, Belacchi y Farina (2012) sostienen que la empatía ha sido definida como “una teoría multidimensional que incluye componentes afectivos y cognitivos”. El primero está relacionado con experimentar las emociones de otras personas, mientras que el segundo se ocupa de la habilidad para entender la perspectiva de situaciones emocionales de otras personas. Estas autoras afirman que ambos componentes son esenciales para responder adecuadamente al comportamiento emocional-expresivo de otras personas.



Por otro lado, Feshbach (1978) propone un modelo de tres componentes y postula que una respuesta empática requiere: 1. La capacidad de discriminar e identificar los estados emocionales de otro –empatía cognitiva–; 2. La capacidad de adoptar la perspectiva o el rol del otro –empatía sentimental–; y 3. La evocación de una respuesta afectiva compartida –empatía de acción– (Barnet, 1992).

A pesar de que los diferentes autores no hayan llegado a un acuerdo en cuanto al número de componentes de la empatía, no hay discrepancias para considerarla una aptitud básica para el desarrollo de la competencia emocional y, en particular, para promover lazos sociales (Belacchi & Farina, 2012).

Eisenberg y Strayer (1987) definieron la empatía como “una respuesta emocional que brota del entendimiento del estado o la situación de otros”, afirmando que es similar a lo que otra persona siente. La respuesta empática para éstos, incluye la habilidad para entender a la otra persona y ponerse uno mismo en su lugar, basándose en lo que podemos observar, la información verbal proporcionada, la información de nuestra memoria y la reacción afectiva de compartir su estado emocional que puede generar tristeza, malestar o ansiedad.

Referente al estudio de la empatía en la etapa infantojuvenil, éste tiene una especial importancia como elemento que favorece la convivencia entre iguales, puesto que en esta etapa –con las habilidades empáticas– se contribuye a la construcción del autoconcepto y al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento concordantes con las normas grupales (Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014).

Asimismo, estudios centrados en analizar la empatía de niños, adolescentes y jóvenes indican que ésta ayuda a mejorar las habilidades sociales y, más concretamente, el comportamiento prosocial (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). Otros estudios confirman que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más cooperativa (Rumble, 2004), que la empatía incrementa la conducta altruista (Etxeberria, Apodaka, Eceiza, Ortiz, Fuentes y López, 1994), que los niños y los adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional (Schultz, Izard y Bear, 2004) y, por último, que la empatía funciona como un factor protector de la violencia (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

Por tanto, tal y como se puede apreciar de lo expuesto hasta el momento, son muchos los beneficios que pueden derivar de una mejora de la empatía y, en consecuencia, ésta debe empezar a trabajarse desde edades tempranas para favorecer el proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad infantojuvenil.

Según la teoría de Hoffman (1975, 1984, 1990), la empatía orientada al otro emerge durante el segundo año de vida, que es cuando los niños experimentan verdadera preocupación por la desgracia del otro. Para esa edad pueden diferenciar el yo del otro y centrarse en sentir la preocupación por el otro. Estos sentimientos empáticos se cree que motivan los primeros intentos prosociales del niño para confortar y ayudar a los demás, aunque esta hipótesis no se ha examinado directamente (Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011).

Contrariamente a esta idea, los resultados obtenidos en un estudio por Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler (2011), muestran que marcadores afectivos y cognitivos de la empatía ya están presentes en niveles perceptibles en los 8-10 meses y que éstos continúan aumentando gradualmente en el segundo año. Asimismo, demuestran que los bebés comprendidos entre los 8 y los 16 meses, además de tener una comprensión de los estados internos de los demás, también poseen la capacidad de comprender los estados emocionales –al menos de angustia– y responder a ellos con sintonía emocional. Por tanto, esta investigación arroja nueva luz sobre el desarrollo temprano de la empatía, una característica fundamental de la vida social saludable. Lo más importante es que, sugiere que la empatía orientada a otros, puede ser evidente antes de lo que se creía y apunta a la necesidad de comenzar a trabajar la empatía desde edades tempranas.

Por otra parte, un aspecto importante en el estudio de la empatía es la variable de género. Las mujeres –a cualquier edad– obtienen puntuaciones significativamente más altas en los factores de la empatía que los varones. Es decir, las mujeres presentan mayores niveles de empatía que los hombres (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014; Mestre, Frías & Samper, 2004; Rose & Rudolph, 2006; Van Tilburg, Unterberg & Vingerhoets, 2002).

## 1.2. Desarrollo psicológico del niño (3-6 años)

Teniendo en cuenta la importancia de desarrollar la empatía (habilidad de la inteligencia emocional) desde edades tempranas, en el presente trabajo vamos a centrarnos en el 2º ciclo de Educación Infantil. Es decir, en los niños de 3-6 años y, por tanto, vamos a conocer las características psicológicas de la etapa preoperacional correspondiente a estas edades que es explicada por Jean Piaget.

De los 2 a los 7 años, aproximadamente, se extiende el período preoperacional llamado también de la inteligencia verbal o intuitiva. Piaget concebía este período como una etapa de preparación para el desarrollo de las operaciones concretas. Por ello, consideró en términos negativos las capacidades del niño de estas edades, resaltando sus limitaciones. No obstante, en vez de hablar de limitaciones es más adecuado llamarlas tendencias evolutivas, puesto que son características del pensamiento del niño de esta edad y que, a posteriori, van a servir de base para la construcción de niveles de conocimiento más complejos (Bermúdez & Bermúdez-Sánchez, 2004).

Las características principales de la etapa preoperatoria son la centración, el estatismo, la irreversibilidad y el egocentrismo. La centración consiste en que se focaliza solamente en un único aspecto de la situación o en un único punto de vista (el propio), obviando otras posibles dimensiones o puntos de vista diferentes. El estatismo implica que el niño centra su atención en los estados más que en las transformaciones que dan lugar y, por lo tanto, no relaciona los estados iniciales y finales de un proceso, al ignorar las transformaciones dinámicas intermedias. La irreversibilidad, por su parte, hace referencia a la incapacidad que presenta el niño de esta edad para entender que una acción puede anularse o negarse mediante la acción inversa. Finalmente, el egocentrismo supone tomar el propio punto de vista como el único posible (Bermúdez & Bermúdez-Sánchez, 2004; Rodrigo, 2011).

Esta última característica ha suscitado grandes críticas hacía la teoría de la etapa preoperacional de Piaget y ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones, las cuales han desafiado la creencia de Piaget según la cual el egocentrismo retarda el desarrollo de la empatía (capacidad para comprender lo que otra persona está sintiendo), justificándolo con la introducción del término “*teoría de la mente*”.

Escabias Gutiérrez (2008), recogiendo lo que defiende la teoría piagetiana, expone que en el periodo preoperacional el niño es egocéntrico y tiende a ver las cosas desde su propio interés y punto de vista, sin saber que existen otros puntos de vista e intereses diferentes al suyo. El niño asigna todo lo que está a su alrededor a sus propios pensamientos y sentimientos, por lo que sólo después de un proceso, desarrolla la empatía hacia los demás y comienza a comprender que los otros piensan y sienten diferente.

El proceso por el que pasa el niño para descentrarse de su propio punto de vista y comprender al resto de personas que le rodean es llevado a cabo por la “teoría de la mente” que hemos mencionado y que aparece, en contra de lo expuesto por Piaget, en la etapa preoperacional que abarca de los 2 a los 7 años de edad (Escabias Gutiérrez, 2008).

Los resultados de las investigaciones más recientes sobre el pensamiento infantil, teoría de la mente en la infancia, indican que entre los 2 años y los 5 años de edad, el conocimiento de los niños acerca de los procesos mentales –propios y ajenos– crece considerablemente. Asimismo, muestran que los niños, alrededor de los 4 años, son capaces de diferenciar dos realidades: la física y la mental y también son capaces de separar las mentes: la de uno mismo y la del otro (Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman, 2001).

Para concluir, convenimos decir con Escabias Gutiérrez (2008) que “esta disciplina abre el conocimiento que se tenía de la mente infantil e introduce aspectos referentes a la empatía emocional, la comprensión de las reglas disciplinarias, el egocentrismo y la capacidad para mentir, entre otras cosas”.

Por todo esto, resulta importante estudiar, de cara a plantear posibles intervenciones, el desarrollo de la teoría de la mente que los niños y niñas muestran a estas edades con el fin de obtener información que nos acerque a la realidad psicológica del niño en etapas infantiles.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos de este estudio son los siguientes: 1) detectar el nivel de desarrollo de la teoría de la mente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años); 2) observar las diferencias en empatía en función de las variables de género y edad.

Por otro lado y en cuanto a las hipótesis que el trabajo plantea son dos las que debemos destacar:

- 1) Se espera que las niñas obtengan puntuaciones significativamente superiores en empatía.
- 2) Se espera que, a medida que la edad de los sujetos sea mayor, aumente significativamente las puntuaciones de la empatía. Esto es, que dependiendo de la edad, los resultados variaran: con 3 años las pruebas no se completarían adecuadamente; con 4 años algunos sujetos serán capaces de completarlas y otros no y, finalmente, con 5 años todos o la mayoría las completarían de manera satisfactoria.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Participantes**

La muestra está constituida por 36 sujetos de 3 a 6 años, distribuidos en 3 aulas de los diferentes cursos de Educación Infantil pertenecientes a un centro escolar concertado del pueblo de Barakaldo (Bizkaia). En concreto, hay 12 participantes de 3-4 años, 12 participantes de 4-5 años y 12 participantes de 5-6 años, de los cuales 18 son niñas y 18 niños.

### **3.2. Instrumentos**

Con la finalidad de medir las variables del objeto de estudio se han administrado tres instrumentos<sup>1</sup>: paradigma “falsa creencia”, prueba de “etiquetaje emocional” y prueba de “distinción apariencia-realidad”.

---

<sup>1</sup> Anexo 1: Instrumentos para medir las variables.

- ❖ **Paradigma “Falsa Creencia”** (Wimmer & Perner, 1983). Esta prueba está constituida por dos historias diferentes, donde una vez escuchadas el sujeto debe responder a una serie de preguntas. Lo que se mide en ambas pruebas es la capacidad de distinguir entre lo que sabe que es cierto (es decir, lo que él ha observado con sus propios ojos) y lo que sabe del estado mental de la otra persona (esto es, lo que piensa o cree la otra persona).

Se trata de observar si el sujeto infiere que el comportamiento de la otra persona dependerá de las representaciones mentales de ésta y no de la realidad. En definitiva, se estudia si es capaz de no responder en función de la situación real que él conoce y de comprender que la otra persona (en ambas historias) se comportará según su creencia falsa.

- ❖ **Prueba “Etiquetaje Emocional”** (Azurmendi Imaz, A. 2006). Con esta prueba se mide una habilidad específica clave relacionada con la inteligencia emocional, como es la capacidad para identificar con precisión la emoción en los rostros. Mediante esta identificación de las emociones se estudia la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de las personas más cercanas.
- ❖ **Prueba “distinción Apariencia-Realidad”** (Azurmendi Imaz, A. 2006). Contiene dos historias, una hace referencia a emociones positivas y la otra a emociones negativas, mediante las cuales se mide la capacidad de empatía cognitiva (adopción de perspectivas y comprensión emocional) y de empatía emocional (estrés empático y alegría empática). La tarea consiste en escuchar cada una de las historias y responder a dos preguntas: “¿qué es lo que el/la protagonista siente por dentro?” y “¿qué es lo que el/la protagonista muestra exteriormente?”.

### 3.3. Diseño, procedimiento y análisis estadísticos

La presente investigación constituye un estudio en el que se han tomado varios grupos de sujetos con diferente edad pero pertenecientes al 2º ciclo de Educación Infantil, los cuales fueron evaluados de forma individual y en un único momento temporal. Asimismo, para poder llevar a cabo las diversas pruebas fue necesario disponer de un aula libre, donde se pudo ir llamando a cada participante.

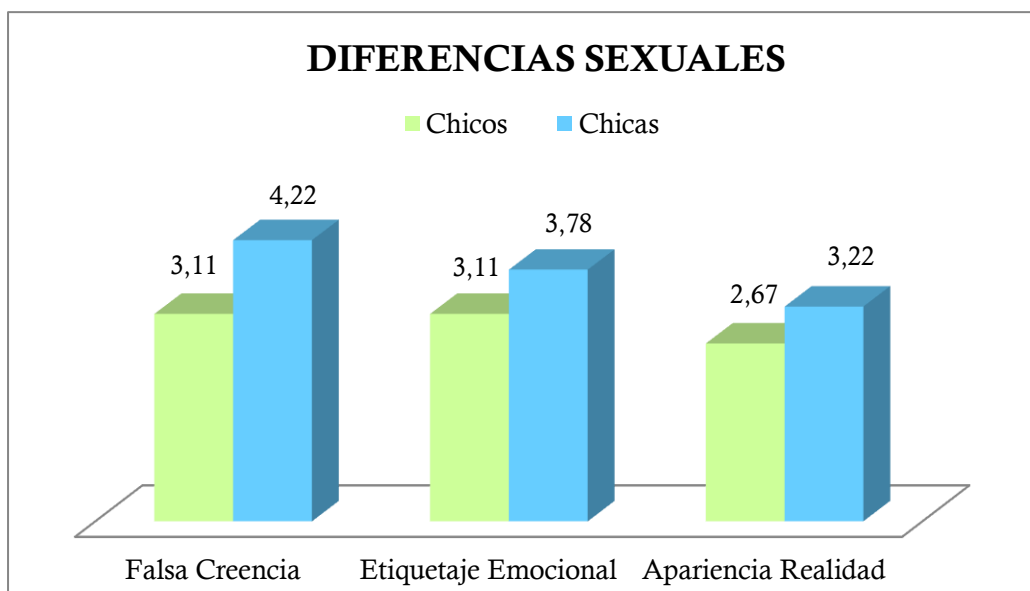
Los alumnos completaron tres pruebas relativas al objeto de estudio. Éstas se llevaron a cabo durante, aproximadamente, 15 minutos de su horario de clase y a lo largo de todo el mes de marzo. Se explicaba oralmente las instrucciones en cada una de las tareas a realizar y, en caso de ser necesario, se aclaraban las dudas de los sujetos en la elaboración de las mismas.

Las respuestas de dichas pruebas se introdujeron en el programa *Excel*, de tal forma que se señalaba un 0 para la respuesta incorrecta y un 1 para la respuesta correcta. Posteriormente, se sumaron estas puntuaciones a través de los distintos ítems que integraban cada prueba, obteniendo una puntuación total en cada una de éstas. Finalmente, estas puntuaciones totales se exportaron al programa *IBM SPSS Statistics 22* en donde se realizaron los análisis estadísticos pertinentes. Análisis de la varianza (ANOVA), tanto para estudiar las diferencias sexuales como las diferencias por curso, en las tres variables del estudio.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Diferencias sexuales

Los resultados mostraron, por un lado, que las chicas puntuaron más alto en “Falsa Creencia” ( $F= 14,36$ ;  $p=0,0001$ ) que los chicos. Por otro lado, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre chicos y chicas en el resto de las variables: “Etiquetaje Emocional” ( $F=5,464$ ;  $p=0,025$ ) y “Apariencia-Realidad” ( $F=2,690$ ;  $p=0,0110$ ) [ver Gráfica 1 para los datos].



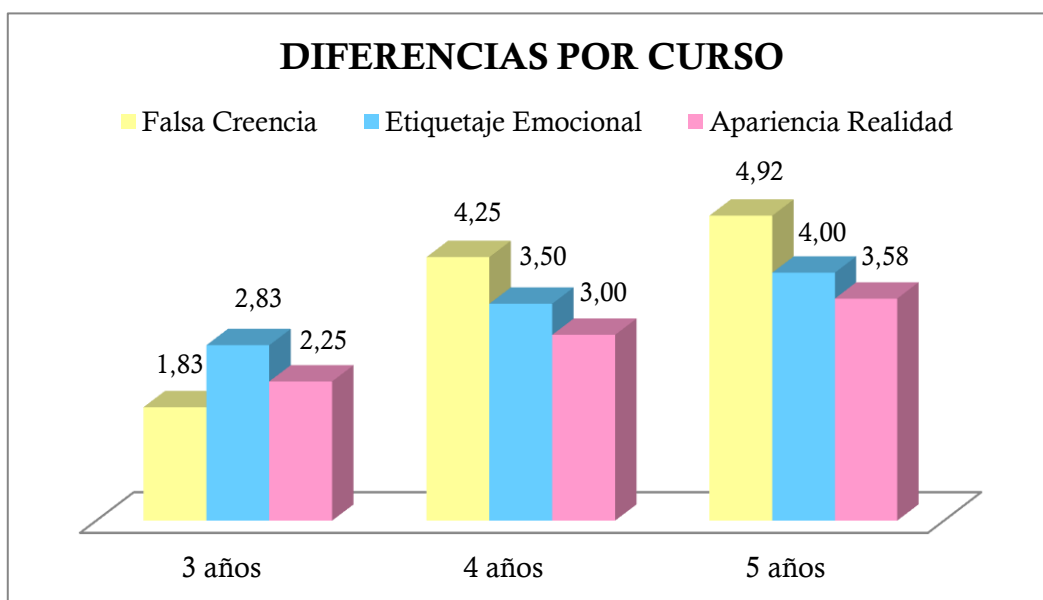
Gráfica 1. Diferencias sexuales obtenidas en las diversas pruebas de "Teoría de la Mente" realizadas

## 4.2. Diferencias por curso

En cuanto a las diferencias por curso, los resultados obtenidos se clasificaron en tres grupos correspondientes al 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años): primer grupo-curso (3 años), segundo grupo-curso (4 años) y tercer grupo-curso (5 años).

Los alumnos de 3 años puntuaron más bajo en “Falsa Creencia” ( $F=23,247$ ;  $p=0,000$ ) que los alumnos de 4 y 5 años. Respecto a las otras dos variables de estudio, “Etiquetaje Emocional” ( $F=6,565$ ;  $p=0,004$ ) y “Apariencia-Realidad” ( $F=6,512$ ;  $p=0,004$ ), las diferencias encontradas sólo se dan entre los alumnos de 3 años y 5 años.

Por otra parte, se debe destacar que entre los alumnos de 4 y 5 años no se encontraron diferencias significativas en los resultados. [ver Gráfica 2 para los estadísticos descriptivos].



Gráfica 2. Diferencias por curso obtenidas en las diversas pruebas de "Teoría de la Mente" realizadas

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo central del presente Trabajo de Fin Grado (TFG) ha sido explorar a nivel descriptivo el nivel de teoría de la mente en niños y niñas de la etapa de Educación Infantil 2º ciclo (3-6 años).



Los datos encontrados acerca de las diferencias sexuales apoyan en parte la teoría, encontrando que las niñas muestran niveles más altos de teoría de la mente que los niños. Esto es, muestran niveles más altos de empatía (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014; Mestre, Frías & Samper, 2004; Pascual-Sagastizabal et al., 2013; Retuerto, 2004; Rose & Rudolph, 2006; Van Tilburg, Unterberg & Vingerhoets, 2002). No obstante, algo interesante a destacar es que a pesar de que las niñas muestren puntuaciones más altas, éstas no son significativas en todas las variables analizadas.

Referente a las diferencias por curso, de forma específica, se observó que el alumnado del aula de 3 años muestra menos empatía en todas las variables en comparación con el alumnado de 5 años. Lo que resulta consistente con la teoría del desarrollo de la empatía, teniendo en cuenta que es una característica que se desarrolla y adquiere con el tiempo (Barnet, 1992; Belacchi & Farina, 2012; Retuerto, 2004; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler, 2011; Thompson, 1992; Underwood & Moore, 1982).

Por otro lado, destacar que los resultados obtenidos son los esperados y se confirman las hipótesis planteadas al comienzo del estudio: 1) se esperaba que las niñas obtuviesen puntuaciones significativamente superiores en empatía; 2) a medida que la edad de los sujetos fuese mayor, aumentaría significativamente las puntuaciones de la empatía. Esto es, que dependiendo de la edad, los resultados variarían: con 3 años las pruebas no se completarían adecuadamente; con 4 años algunos sujetos serían capaces de completarlas y otros no y, finalmente, con 5 años todos o la mayoría las completarían de manera satisfactoria.

Este trabajo pone de manifiesto la importancia de estudiar la evolución de la teoría de la mente en edades tempranas y la implicación que ésta tiene en el desarrollo de la empatía, para poder plantear futuras intervenciones.

## **6. AGRADECIMIENTOS**

Agradecimientos al Colegio El Regato y, especialmente, al 2º ciclo de Educación Infantil –tanto profesorado como alumnado– por su colaboración desinteresada y a Eider Pascual Sagastizabal por su inestimable ayuda y dedicación.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azurmendi Imaz, A. (2006). *Relación entre los niveles de andrógenos, habilidades cognitivas y comportamiento en niños y niñas preescolares*. (Tesis inédita). Universidad del País Vasco.
- Barnet, M.A. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. En Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 163-180). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Belacchi, C. & Farina, E. (2012). Feeling and Thinking of Others: Affective and Cognitive Empathy and Emotion Comprehension in Prosocial/Hostile Preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150-165.
- Bermúdez, M.P. & Bermúdez-Sánchez, A.M. (2004). *Manual de psicología infantil: Aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. & de las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad: Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- BOPV (2010). Boletín Oficial del País Vasco, de 7 de mayo. Decreto 121/2010, de 20 de abril. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/curriculum\\_2010/curriculo\\_infantil\\_refundido\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/curriculum_2010/curriculo_infantil_refundido_c.pdf)
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Escabias Gutiérrez, M.M. (2008). El egocentrismo del niño. *Revista digital Enfoques Educativos*, 13, 37-42.
- Etxeberría, I., Apodaka, P., Eceiza, A., Ortiz, M.J., Fuentes, M.J. y López, F. (1994). Design and evaluation of programme to promote prosocial-altruistic behaviour in the school. *Journal of Moral Education*, 23(4), 409-425.

- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(130), 241-271.
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2001). Desarrollo físico y cognitivo en la niñez temprana. En Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (Eds.), *Desarrollo Humano* (pp. 237-275). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Pascual-Sagastizabal, E., Azurmendi, A., Sánchez-Martín, J. R., Braza, F., Carreras, M. R., Muñoz, J. M. & Braza, P. (2013). Empathy, estradiol and androgen levels in 9-year-old children. *Personality and Individual Differences*, 54, 936-940.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.

- Rodrigo, M.J. (2004). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En compilación de Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Eds), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (pp. 201-225). Madrid: Alianza.
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxle, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34, 447-458.
- Rumble, A.C. (2004). Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering* 64(7-B), 3.585.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schultz, D., Izard, C.E. y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology* 16(2), 371-387.
- Thompson, Roos A. (1992). Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. En Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 133-161) Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143-173.
- Van Tilburg, M.A.L., Unterberg, M. & Vingerhoets, A. J. J. M. (2002). Crying during Adolescence: The Role of Gender, Menarche, and Empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 77-87.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.