

REFERENCIA: Sáiz, María Consuelo; Carbonero, Miguel Ángel; Román, José María (2012). Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. *REIFOP*, 15 (1), 27-36. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Investigación y formación de profesorado en el aula: Desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales

María Consuelo SÁIZ¹
Miguel Ángel CARBONERO²
José María ROMÁN²

¹Universidad de Burgos.

²Universidad de Valladolid

Correspondencia:
María Consuelo Sáiz
Facultad de Humanidades y
Educación. Universidad de
Burgos. C/ Villadiego s/n.
09001 Burgos.

Email:
mcsmanzanas@ubu.es

Miguel Ángel Carbonero
José María Román
Departamento de
Psicología. Universidad de
Valladolid.

Email:
carboner@psi.uva.es;
jmroman@psi.uva.es

Recibido: 20/02/2012
Aceptado: 17/03/2012

RESUMEN

Se presenta un ejemplo de utilización de la investigación como formación en el aula, de profesores de educación infantil. Recientes investigaciones en psicología del desarrollo de la primera infancia relacionan la adquisición de las habilidades protomentalistas con el desarrollo de habilidades de interacción con objetos y personas. Los resultados de este estudio -realizado con 13 niños de 15 a 38 meses- indican una asociación significativa de las habilidades de referencia social (manifestación, identificación y reconocimiento de emociones) con la patología (retraso madurativo, síndrome de West, discapacidad psicomotora, TGD, Retrasos del lenguaje). Así mismo los datos indican correlaciones significativas entre desarrollo cognitivo y desarrollo del juego simbólico, así como entre las distintas áreas de desarrollo (psicomotora, cognitiva, lenguaje y socialización).

PALABRAS CLAVE: Investigación y formación, educación en la primera infancia, necesidades educativas especiales, escuela infantil.

Research and training of teachers in the classroom: Development of proto-mentalist skills in kindergarten pupils with special educational needs

ABSTRACT

An example of research and training of kindergarten's teachers in the classroom is introduced. Recent research in developmental psychology relate to early childhood skills acquisition proto-mentalist to the development of skills for interacting with objects and people. The results of this study, conducted with 13 children from 15 to 38 months indicated a significant association of social reference (expression skills, identification and recognition of emotions) with the pathology (developmental delay, West syndrome, psychomotor impairment, PDD, language

delay). Likewise, the data indicate significant correlations between cognitive development and symbolic play, as well as between different areas of development (psychomotor, cognitive, language and socialization).

KEY WORDS: Research and training Infancy, special educational needs, nurse school.

INTRODUCCIÓN

Desde un planteamiento vygotskiano las *funciones psicológicas superiores* se desarrollan a través de los *procesos de interacción* con personas (mediación social) y con instrumentos materiales e inmateriales (mediación instrumental) (Vigotsky, 2006; Gómez, 2007; Tomasello, 2007, 2010). El *andamiaje psicológico* de los padres y de las figuras de crianza está presente desde el momento mismo del nacimiento, facilitando la *interiorización progresiva de la cultura* (conjunto de instrumentos materiales e inmateriales inventados por el hombre –y perfeccionados de generación en generación- para facilitar su adaptación al medio) mediante el juego, la enseñanza y el aprendizaje (Rochat, 2001; Sáiz, Carbonero & Flores, 2010).

La primera infancia es el periodo en el que el niño o la niña observan, experimentan y aprenden en interacción tanto con el medio como con las figuras de apego o de crianza. En esta etapa el niño –progresivamente- tenderá a coger las cosas con las manos y a manipular objetos lo que le facilitará importantes cambios cognitivos (desarrollo), entre los que se pueden reseñar los siguientes:

- Utilización de *estrategias medios-fines* en la resolución de problemas (prerrequisito de la *anticipación* y posteriormente de la *planificación*).
- *Adquisición de la permanencia de objeto* (los objetos existen con independencia de que el sujeto los vea físicamente).
- *Habilidades de referencia social* (expresiones faciales de las figuras de crianza de: miedo, tranquilidad, alegría...).

En la primera infancia el desarrollo no se produce área por área (social, cognitiva, comunicación-lenguaje o psicomotora) independientemente, sino que lo hace de forma fuertemente interrelacionada entre ellas (Martínez-Segura, 2011). Es por lo que el desarrollo *socio-cognitivo*, se puede interpretar como un *proceso* a través del cual los niños y niñas desarrollan la capacidad de: *observar, predecir y controlar* la conducta de los otros. Esta capacidad implica, por un lado, la diferenciación perceptiva de los rasgos característicos de las expresiones emocionales y, por otro, la *representación de las intenciones y creencias* (Wellman, 1995; Rochat, 2001).

Se ha comprobado que los bebés prefieren los *estímulos sociales* (rasgos del rostro, contraste de la luz y de la sombra, movimiento y tridimensionalidad) frente a los no sociales (Astington, 1998; Rochat, 2001; Astington & Dack, 2008). En este *proceso de interacción social* los bebés aprenden a diferenciar los *objetos* de las *personas*. Van descubriendo que las *personas* tienen rostro, hablan, se mueven e interaccionan y sobre todo que tienen *mente* y capacidad para *relacionarse con otras mentes*. Todas estas características les diferencian de los *objetos*. Por ello, la *capacidad mental humana* podría ser definida –también- como la *competencia* de atribuir mente a otros, y de *predecir* y *comprender* su conducta en función de *entidades mentales* como son las *creencias* y los *deseos* (Rivière, 2000c).

Las habilidades protomentalistas están relacionadas: con el desarrollo de las habilidades de referencia social (expresión, respuesta y reconocimiento de emociones, en uno mismo y en los otros) (Wellman, 1995; López Casá, 2005), con el desarrollo de la intersubjetividad (Trevorthen, 1989), con las habilidades comunicativas y con el desarrollo del juego simbólico (Delval, 1997; Astington, 1998; Rivière, 2000a, 2000b, 2000c; Rochat, 2001; Goswami, 2008).

Investigaciones en población con necesidades educativas especiales señalan que el desarrollo de las habilidades protomentalistas tiene dificultades en los niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) (Rivière, 2000a) y en los niños con retrasos madurativos relacionados con el Síndrome de Down (Rivière, García-Nogales,

& Núñez, 2000). Esta evidencia empírica sugiere a Riviére (2000a; Riviére, García-Nogales, & Núñez, 2000) la hipótesis de que además de los TGD otras necesidades educativas especiales podrían estar afectadas en la adquisición de algunas de las habilidades protomentalistas.

Desde estos parámetros de desarrollo cognitivo la etapa de educación infantil (primer ciclo, 0-3 años) es el escenario idóneo donde los profesionales de educación infantil pueden realizar (aplicar, implementar) tareas de *prevención primaria*, y en su caso *secundaria* de posibles problemas o patologías (Secadas, Román y Sánchez, 2002; Sáiz, 2003; Sáiz & Guijo, 2009; Sáiz & Román, 2011). Los programas de estimulación en habilidades proto-mentalistas (precursoras de las actividades mentalistas) se deben de iniciar en la educación infantil, desde el conocimiento, por los educadores, del desarrollo de los mecanismos cognitivos de los niños, tanto hacia objetos como hacia personas. Concretamente, en los trabajos de intervención o de investigación de los precursores de las habilidades mentalistas hay que observar y analizar, en cada niño o niña, estos dos aspectos esenciales (Sáiz & Román, 2011):

1. La interacción con objetos (mediación instrumental) que marca el desarrollo de la *representación mental*, en el que se analizan: la permanencia de objeto, la inteligencia práctica y la resolución de problemas relacionados con objetos.
2. La interacción con personas (mediación social) entre las que se destaca: las relaciones triangulares desde las pautas de atención compartida, el desarrollo de la intersubjetividad y de las representaciones.

Como ya se ha señalado, en este periodo adquiere una especial relevancia el trabajo de formación e investigación en el aula de educación infantil como función preventiva (García Correa, Escarbajal Frutos, Izquierdo Rus, 2011; Hernández Abenza, Hernández Torres, 2011; Martínez Segura, 2011; Vallejo Ruiz y Molina Saorin, 2011).

En la labor del profesorado de la escuela infantil, ya sea 0-3 ó 3-6 años, tiene una relevancia esencial desde la colaboración con las familias, ya que la adquisición de las habilidades protomentalistas se interioriza de manera progresiva –en interacción con los otros- más en situaciones de aprendizaje incidental (escenario familiar) que en situaciones de aprendizaje planificado (escenario escolar) (Riviére, 2000d).

Por ello, los objetivos de este trabajo son: (a) conocer el desarrollo de los niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad educativa especial en habilidades protomentalistas, relacionadas con el conocimiento e interacción con objetos y con personas; (b) ver si existen diferencias en el desarrollo de habilidades protomentalistas en función de patologías; y (c) comprobar la relación entre el desarrollo de los niños y niñas en las distintas áreas, las patologías y las habilidades protomentalistas. Derivadas de estos objetivos, se plantearon las siguientes hipótesis:

Una: Existen diferencias en el desarrollo de las habilidades protomentalistas en función del tipo de patología que los niños presenten.

Dos: Las habilidades protomentalistas se correlacionan con el tipo de patología que los niños presenten.

Tres: Las habilidades protomentalistas se relacionan con el cociente de desarrollo en las distintas áreas que los niños presenten.

Método

Participantes

Trece sujetos de 15 y 38 meses de edad (media: 33,6 meses). De los cuales 7 son niños (media: 30,2 meses; rango: 15-34) y 6 son niñas (media: 33 meses; rango: 24-38) escolarizados en segundo y tercer año del primer ciclo de Educación Infantil en escuelas infantiles públicas. La media en el CD (*cociente de desarrollo*): 62.32 y la desviación típica: 7.90 y la media en la ED (*edad de desarrollo*): 18.04 y la desviación típica de 7.90. Se distribuyeron en cinco categorías en el diagnóstico previo a la escolarización:

- 1- Retraso Madurativo.
- 2- Síndrome de West.
- 3- Trastorno de desarrollo psicomotor.
- 4- Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).
- 5- Retraso del Lenguaje.

Los niños y niñas estaban escolarizados en dos escuelas infantiles 0-3 años y pertenecían a familias con un nivel socio-económico y cultural medio de una ciudad castellana.

Instrumentos

(a) *Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia* de Brunet-Lézine. Analiza los CD-Cocientes de Desarrollo por áreas de desarrollo: psicomotora, cognitiva, comunicación-lenguaje y autonomía-socialización.

(b) *Escala para Detectar Habilidades Protomentales en la primera infancia* de Sáiz & Román (2011) (fiabilidad-consistencia interna: $\alpha = .84$) (apéndice 1). La escala evalúa estas habilidades protomentales: Expresión de Emociones, Respuesta a Emociones, Reconocimiento de Emociones, Pautas de Atención Compartida y Juego Simbólico. Dicha escala está basada en algunas de las dimensiones del IDEA de Riviére & Martos (1997).

Procedimiento

En la *primera fase* se aplicó la Escala Brunet-Lézine para la medición del desarrollo en las distintas áreas. La escala fue aplicada de forma individual por una psicóloga externa a los centros de educación infantil. En la *segunda fase* las educadoras de las escuelas infantiles que atendían en sus aulas a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, utilizaron como instrumento de observación la *Escala para Detectar Habilidades Protomentales en la primera infancia*. Y en la *tercera fase*, se propusieron líneas de intervención educativa para mejorar aquellos aspectos del desarrollo de las habilidades protomentales en los que encontraron dificultades. Las fases segunda y tercera son fases formativas del profesorado de educación infantil, la segunda relacionada con el uso de instrumentos de observación en las aulas, se entrenó a las profesoras en técnicas de observación sistemática y en el uso de instrumentos de observación (apéndice 1) y la tercera relacionada con el análisis de los datos y toma de decisiones en la escuela infantil.

Diseño y análisis de datos

En un primer estudio se utilizó un diseño pre-experimental sin grupo control, en el que la variable independiente era *habilidades protomentales* de los sujetos y la variable dependiente: *tipo de patología*, controlándose la covariable grado de desarrollo en las distintas áreas (psicomotora, cognitiva, de lenguaje y de socialización). Y en el segundo se utilizó un diseño descriptivo-correlacional sobre una variable no manipulada experimentalmente (tipo de patología). Se realizaron análisis de la varianza (intergrupos) de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis; y para analizar las correlaciones el cociente de correlación producto-momento de Pearson (paquete estadístico SPSS v-18).

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos en las diferentes categorías pueden verse en la tabla 1. La muestra se encontraba homogeneizada en lo referente a la media de edad de desarrollo en las distintas áreas (EDP Media: 19.23; EDC Media: 18.30; EDL Media: 18.07; EDS Media: 18.07). No se apreciaron diferencias significativas con relación a los niveles de desarrollo en las diferentes áreas (tabla 2). La muestra, a pesar de estar formada por sujetos de distintas patologías y edades cronológicas, no presentaba

diferencias significativas en los referente al desarrollo en las distintas áreas (psicomotora, cognitiva, comunicativo-lingüística y de socialización).

Tabla 1. Descriptivos de las dimensiones de las escalas

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
EDP	13	19.23	9.84
CDP	13	63.30	28.67
EDC	13	18.30	7.68
CDC	13	65.00	22.49
EDL	13	18.07	9.05
CDL	13	59.84	28.02
EDS	13	18.07	6.61
CDS	13	61.23	22.05
CD	13	62.32	7.90
ED	13	18.04	7.90
EEM	13	32.30	9.26
MEE	13	26.53	6.23
REE	13	32.46	9.58
PAC	13	34.53	10.18
JS	13	25.53	8.34

EDP-Edad de Desarrollo Psicomotora.
 CDP-Cociente de Desarrollo Psicomotor.
 EDC-Edad de Desarrollo Cognitiva.
 CDC-Cociente de Desarrollo Cognitivo.
 EDL-Edad de Desarrollo del Lenguaje.
 CDL-Cociente de Desarrollo del Lenguaje.
 EDS-Edad de Desarrollo de la Socialización.
 CDS-Cociente de Desarrollo de la Socialización.
 CD-Cociente de Desarrollo Total.
 ED-Edad de Desarrollo Total.
 EEM-Expresión de Emociones.
 MEE-Respuesta a Emociones.
 REE-Reconocimiento de Emociones.
 PAC-Pautas de Atención Compartida.
 JS-Juego Simbólico.

En primer lugar, hipotetizábamos que existirían diferencias en el desarrollo de las habilidades protomentalistas en función del tipo de patología que los niños presenten (hipótesis-1). En cambio, los datos, que pueden observarse en la tabla 2, muestran que no existen diferencias significativas entre las patologías en las dimensiones de EDP, CDP, EDC, CDC, EDL, CDL, EDS, CDS, PAC y JS, aunque sí, en EEM, MEE y REM en la muestra estudiada.

Tabla 2: Análisis inter-grupos entre las diferentes patologías.
 ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis.

	<i>Patología</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi-Cuadrado</i>	<i>p</i> ≤
EDP	1	5	6.10	7.95	.09
	2	2	2.50		
	3	3	6.50		
	4	2	12.00		
	5	1	12.00		
CDP	1	5	7.10	6.36	.17
	2	2	2.50		
	3	3	5.83		
	4	2	10.25		
	5	1	12.50		
EDC	1	5	5.90	3.71	.44
	2	2	4.75		
	3	3	7.50		
	4	2	8.25		
	5	1	13.00		
CDC	1	5	8.20	4.58	.33
	2	2	4.50		
	3	3	6.33		
	4	2	4.50		
	5	1	13.00		
EDL	1	5	5.90	1.96	.74
	2	2	5.00		
	3	3	8.50		
	4	2	8.75		
	5	1	8.50		

CDL	1	5	6.70	.36	.98
	2	2	6.00		
	3	3	7.83		
	4	2	7.00		
	5	1	8.00		
EDS	1	5	6.90	2.81	.58
	2	2	6.00		
	3	3	5.83		
	4	2	7.00		
	5	1	13.00		
CDS	1	5	8.20	5.06	.28
	2	2	7.25		
	3	3	5.00		
	4	2	3.75		
	5	1	13.00		
EEM	1	5	9.90	10.10	.03*
	2	2	7.50		
	3	3	4.17		
	4	2	1.50		
	5	1	11.00		
MEE	1	5	9.70	10.68	.03*
	2	2	6.50		
	3	3	4.50		
	4	2	9.70		
	5	1	6.50		
REM	1	5	9.10	10.48	.03*
	2	2	10.00		
	3	3	4.17		
	4	2	1.50		
	5	1	10.00		
PAC	1	5	8.00	11,85	.18
	2	2	12.00		
	3	3	4.00		
	4	2	1.50		
	5	1	12.00		
JS	1	5	9.00	8.94	.63
	2	2	7.00		
	3	3	2.00		
	4	2	6.50		
	5	1	13.00		

*p<.05 **Patología:** 1-Retraso Madurativo, 2-Síndrome de West, 3-Trastornos de desarrollo psicomotor, 4-Trastornos Generalizado del Desarrollo, 5-Retraso del Lenguaje.

En segundo lugar, hipotetizábamos que las habilidades protomentales se relacionarían con el tipo de patología que los niños presenten (hipótesis-2). Como puede observarse en la tabla 3, se detectan correlaciones significativas entre: EEM y los tipos de patología ($r=.58^*$), pero no existen asociaciones significativas con otras habilidades protomentales.

Tabla 3. Cocientes de Desarrollo, Patología y Habilidades Protomentales.

	CDP	CDC	CDL	CDS	Pat.	EEM	MEE	REE	PAC	JS
CDP	1									
CDC	.79**	1								
CDL	.41	.58*	1							
CDS	.51	.75**	.50	1						
Patología	.32	-.01	.11	-.03	1					
EEM	-.30	.21	-.14	.31	.58*	1				
MEE	-.21	.29	-.13	.37	-.45	.96**	1			
REE	-.35	.14	-.19	.25	-.55	.98**	.93**	1		
PAC	-.20	.30	-.08	.47	-.51	.93**	.88	.94**	1	
JS	.56*	.73**	.09	.54	.06	.45	.47	.45	.54	1

*p<.01 **p<.05

En tercer lugar, hipotetizábamos que las habilidades protomentalistas se relacionarían con el cociente de desarrollo en las distintas áreas que los niños presenten (hipótesis-3). Efectivamente, como acabamos de ver en la tabla 3, los datos indican la existencia de correlaciones significativas entre: CDC y CDP ($r=.79^{**}$); CDP y JS ($r=.56^{*}$); CDS y CDC ($r=.75^{**}$); CDC y JS ($r=.73^{**}$); MEE y EEM ($r=.98^{**}$); PAC y EEM ($r=.93^{**}$); REE y EEM ($r=.93$) y PAC y REE ($p=.94^{**}$).

DISCUSIÓN

El desarrollo de las habilidades protomentalistas de referencia social (expresión, respuesta y reconocimiento de emociones) parece estar relacionado –en edades tempranas– con el tipo de afectación (patología) de los niños y niñas pequeños. Y son un requisito esencial en la interacción con otras mentes y un precursor del desarrollo de las habilidades mentalistas, aspecto que corrobora la hipótesis de Vygotsky (2006) y Rivière (2000c).

Los resultados confirman que los niños y niñas con TGD (trastorno generalizado del desarrollo) tienen dificultades en la adquisición de las habilidades protomentalistas y mentalistas propiamente dichas. Además los retrasos madurativos también pueden asociarse a problemas en su adquisición (Rivière, García-Nogales, y Núñez, 2000).

También es importante resaltar las correlaciones significativas entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de las habilidades de Juego Simbólico, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la socialización y el desarrollo psicomotor. Estas asociaciones consistentes avalan el hecho de la interrelación de las distintas habilidades en estas edades (Rochat, 2001; Marínez-Segura, 2011).

Secadas, Román & Sánchez (2002) afirman que si los datos, de manera continuada, señalan en esa dirección, parece lógico trabajar en la puesta en marcha de programas de intervención -utilizables en las escuelas infantiles- que faciliten una estimulación generalizada de los niños y niñas pequeños. Y más específicamente, programas de estimulación del desarrollo de habilidades protomentalistas como Expresión de emociones (EEM), Respuesta a emociones (MEE), Reconocimiento de emociones (REE), Pautas de Atención Compartida (PAC), Juego Simbólico (JS) de los niños y niñas en estas edades y especialmente de los que presenten necesidades educativas especiales. Los programas de intervención validados por Sáiz (2003) y Sáiz & Román (1996, 2010, 2011) tienen esos objetivos.

Es importante destacar la importancia de la formación en observación e intervención en habilidades mentalistas en las aulas de educación infantil con el fin de facilitar la introducción de metodologías activas de corte metacognitivo en los primeros años de la escolarización (García Correa, Escarbajal Frutos, Izquierdo Rus, 2011; Hernández Abenza, Hernández Torres, 2011; Martínez Segura, 2011; Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2011).

Finalmente, remarcamos (Sáiz y Román, 1996; López-Casá, 2005; Sáiz, Carbonero & Flores, 2010; Sáiz, Flores y Román, 2010; Sáiz & Román, 2010) la importancia del desarrollo de habilidades protomentalistas en la educación familiar y en la educación infantil para la adquisición de las posteriores habilidades mentalistas, que permitirán la resolución eficaz de los problemas de interacción social

BIBLIOGRAFÍA

- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W., & Dack, L. A. (2008). Theory of mind. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*. Vol. 3 (pp. 343-356). San Diego, CA: Academic Press.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press.

- Gómez, J.C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- García Correa, A., Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 27-42.
- Hernández Abenza, L.M., Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 53-66.
- López-Casá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Martínez-Segura, J.M. (2011). Formación de maestros atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 137-150.
- Riviére, A. (2000a). Lenguaje y Comunicación y desarrollo simbólico en niños autistas. Hacia una fundamentación teórica de los métodos de intervención. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 2. Lenguaje y simbolización y alteraciones del desarrollo* (pp.33-46). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000b). Interacción y desarrollo de la comunicación en el periodo sensoriomotor. El niño social. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 2. Lenguaje y simbolización y alteraciones del desarrollo* (pp.165-172). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000c). Intencionalidad y metarrepresentación: una perspectiva evolutiva. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp.1-6). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000d). Desarrollo y Educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp.1-6). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A., García-Nogales, M.A., y Núñez, M. (2000). Teoría de la Mente y Síndrome de Down: Una reevaluación de la hipótesis de la “normalidad mentalista”. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-242). Madrid. Panamericana.
- Riviére A & Martos J. (1997). *El Tratamiento del Autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.
- Rochat, P. (2001). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Sáiz, M.C. (2003). Intervención Cognitiva en niños pequeños. En A. Gómez; M.P Viguier y M.J Cantero. *Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 117-133). Madrid: Pirámide.
- Sáiz, M.C., Carbonero, M.A., & Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22 (4), 772-777.
- Sáiz, M.C., Flores, V., & Román, J.M. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 123-130.
- Sáiz, M.C., & Guijo, V. (2009). Desarrollo de los prerrequisitos de la social cognición en niños 0-1 año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1).
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2010). *Programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños* (7ª ed.). Madrid: CEPE.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2011). *Estimulación mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE.

- Secadas, F., Román, J.M. & Sánchez, S. (2002). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*. Buenos Aires: Katz ediciones.
- Trevarthen, C. (1989). Les relation entre autism et développement socioculturel normal: arguments en faveur d'un trouble primaire de la regulation du développement cognitif par les émtions. En G Lelord, J.P. Muh, M. Petit & D. Sauvage (eds.), *Autisme et Troubles du Développement Golbal de I' enfant* (pp. 56-80). Paris: Expansions Scientifique Francaise.
- Vallejo Ruiz, M y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. [*Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*](#), 14 (1), 207-217.
- Wellman, H.M. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Vygotsky, L. (2006). *Los procesos psicológicos superiores*. (5ª edición). Madrid: Visor.

Agradecimientos:

- A las profesoras de las Escuelas Infantiles de la Junta de Castilla y León de Palencia, que colaboraron en la evaluación y en el seguimiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del *Programa de Atención Temprana*.
- A la Editorial CEPE por autorizar la inclusión de la *Escala para detectar habilidades protomentalistas en la primera infancia* (adaptada de Sáiz y Román (2011). *Estimulación Mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE).

Apéndice 1: Escala para detectar “habilidades protomentalistas” en la primera infancia
(adaptada de Sáiz y Román, 2011).

Nombre del niño o niña: Indicadores	Evaluación*				
	N	CN	AV	CS	S
Expresión de emociones					
1-Responde a las expresiones emocionales de alegría del adulto.					
2-Responde a las expresiones emocionales de tristeza del adulto.					
3-Responde a las expresiones emocionales de enfado del adulto.					
4-Responde a las expresiones emocionales de sorpresa del adulto.					
5-Responde a las expresiones emocionales de alegría de los iguales.					
6-Responde a las expresiones emocionales de tristeza de los iguales.					
7-Responde a las expresiones emocionales de enfado de los iguales.					
8-Responde a las expresiones emocionales de sorpresa de los iguales.					
Respuesta a emociones					
9-Diferencia objetos de personas.					
10-Sonríe cuando un adulto conocido se acerca a él a ella.					
11-Sonríe cuando un adulto desconocido se acerca a él a ella.					
12-Se asusta en presencia de adultos desconocidos.					
13-Ejecuta tareas que le presentan los adultos conocidos.					
14-Sacude los brazos como señal de alegría ante la presentación de una tarea (u objeto) por parte de los adultos.					
15-Manifiesta tristeza (expresión facial) por la marcha de adultos conocidos.					
Reconocimiento de emociones					
16-Reconoce en los otros la expresión de alegría.					
17-Reconoce en los otros la expresión de tristeza.					
18-Reconoce en los otros la expresión de enfado.					
19-Reconoce en los otros la expresión de sorpresa.					
20-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de alegría.					
21-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de tristeza.					
22-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de enfado.					
23-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de sorpresa.					
Pautas de atención compartida					
24-Participa en juegos sociales como el “cu-cu”.					
25-Comparte con el adulto estados afectivos.					
26-Comparte con los iguales estados afectivos.					
27-Tiene contacto ocular espontáneo.					
28-Tiene contacto ocular ante una orden.					
29-Manifiesta pautas de atención compartida.					
30-Responde a conductas de contacto corporal.					
31-Responde a procesos de sintonización emocional.					
32-Desarrolla procesos de sintonización emocional.					
Juego Simbólico					
33-Realiza acciones cotidianas referidas al propio cuerpo sin finalidad real (“beber en un vaso que está vacío”).					
34-Realiza acciones sobre personas o muñecos (éstos tienen un rol de agentes pasivos) rectores de la acción del niño/de la niña.					
35-Utiliza para su juego objetos reales (cepillo, tenedor, taza, ...) o reproducciones de los mismos a pequeña escala.					
36-Sustituye un objeto real por uno indefinido (hace que un palo es un peine).					
37-Realiza juegos que son acciones simples y aisladas.					
38-Aplica esquemas simples a dos o más objetos o agentes.					
39-Da participación a los muñecos como agentes activos en sus juegos (p.e: pone una cuchara en la mano del muñeco y hace que el muñeco come).					
40-Acompaña las acciones en las que los muñecos son protagonistas con verbalizaciones (que el propio niño efectúa como si fuese el muñeco el que hablase) en las que los muñecos expresan intenciones, sentimientos y emociones.					
41-Sustituye la función de un objeto por otra función muy precisa y totalmente diferente (p.e: una cuchara es un teléfono).					
42-Utiliza combinaciones multi-esquemas en las que se incluyen dos o más acciones simbólicas.					
43-Busca los materiales que necesita para desarrollar un determinado juego y realiza los preparativos antes de iniciar el juego (es decir planifica él mismo antes de iniciarlo).					

* N: Nunca. CN: Casi nunca. AV: Algunas veces. CS: Casi siempre. S: siempre