

Proposta d'un instrument d'avaluació de la teoria de la ment a la infància

Francesc Sidera Caballero

Universitat de Girona

Iris Badia Llenas

CREDA Narcís Masó

Eva Manzano Vila

Psicòloga

Resum

Proposta d'un instrument d'avaluació de la teoria de la ment a la infància

La Teoria de la ment (TM) és la capacitat humana de comprendre els estats mentals de les persones, que ens permet entendre i anticipar el seu comportament, i que per tant, té implicacions importants en la seva socialització. Tot i que en l'actualitat existeixen alguns instruments per avaluar aquesta capacitat, no n'hi ha cap que consideri l'evolució de les seves principals fites evolutives des de les més bàsiques fins les més avançades. En aquest sentit, es presenta l'Instrument d'Avaluació de la TM (IATM), una eina consistent en 17 tasques basades en la literatura científica prèvia, que ha estat pensada per ajudar als psicòlegs i psicopedagogs a detectar aquells aspectes de la TM amb els quals els infants de 3 a 12 anys poden tenir dificultats. Així doncs, és un instrument per a la detecció de dificultats de comprensió social que pretén contribuir al disseny d'intervencions educatives ajustades a les dificultats específiques dels infants.

Paraules clau: Teoria de la ment ; infància ; avaluació; instrument.

Abstract

Proposal of a tool for evaluating theory of mind in children

Theory of mind (ToM) is the human capacity to understand people's mental states, which allows us to understand and anticipate their behaviour, and therefore has important implications for their socialization. Although there are currently some tools to evaluate this capability, none of them considers the evolution of its main developmental milestones from the most basic to the most advanced. That's why we designed the ToM Assessment Instrument (IATM), a tool consisting of 17 tasks based on the existing scientific literature, which has been designed to help psychologists to detect those aspects of ToM with which children aged between 3 and 12 years may experience difficulties. Therefore, it is an instrument for the detection social understanding difficulties that aims to contribute to the design of educational interventions adjusted to the specific difficulties of children.

Keywords: Theory of mind; children; evaluation; tool.

1. Introducció

Segons Wellman (2014) la teoria de la ment (d'ara en endavant, TM), és la capacitat de comprendre els estats mentals propis i aliens, com per exemple les nostres creences, desitjos, intencions o emocions. La TM permet predir i anticipar el comportament humà, ja que aquest es veu guiat pels nostres estats mentals. Avui en dia sabem que la capacitat dels infants

d'imaginar-se allò que un adult pensarà és més avançada del que havia proposat Piaget amb el concepte d'egocentrisme infantil (Doherty, 2009).

Tradicionalment la TM era entesa com un constructe unitari que incloïa principalment la comprensió de pensaments, coneixements i creences, centrat especialment en l'etapa pre-escolar, i molt basat en la comprensió de la falsa creença, o la capacitat d'adonar-se que les persones podem estar equivocades sobre la realitat (per exemple, jo puc pensar que dins un regal que m'han fet hi ha un camió, però en realitat hi ha una moto). Els estudis més recents, en canvi, intenten comprendre els canvis en la comprensió social dels infants des del naixement fins a la vellesa, incloent l'estudi de capacitats de TM més primerenques, així com també d'aquelles més avançades. A més, a part d'estudiar com es desenvolupa la comprensió d'estats cognitius (o TM cognitiva), la recerca ha anat incloent progressivament l'estudi de la TM afectiva, és a dir, l'habilitat per comprendre i respondre les emocions o sentiments (Westby i Robinson, 2014).

Alguns autors com Wellman (2014) han estudiat com progressen les habilitats de TM en els infants a través d'una escala. Paral·lelament, Pons i Harris (2000) han desenvolupat el Test de Comprensió Emocional (TEC) per a avaluar la TM afectiva en els infants de 3 a 11 anys. D'altres autors han dissenyat bateries d'avaluació d'habilitats de TM avançades (veure, per exemple, Osterhaus, Koerber i Sodian, 2017), amb més dificultats per establir en aquestes un ordre de dificultat evident. Malgrat l'existència d'aquestes eines d'avaluació, no tenim constància d'instruments d'avaluació de la TM que permetin fer una avaluació integral de les capacitats de TM des de les més primerenques a les més avançades i que inclogui un rang ampli d'habilitats de TM cognitiva i afectiva. Així doncs, l'objectiu de l'instrument d'avaluació de la TM (o IATM) que es presenta en aquest article és el de proveir d'un instrument que permeti l'avaluació d'aquells aspectes de la TM amb els quals els infants poden tenir dificultats, per així poder treballar-los de manera específica. Abans d'explicar l'instrument en qüestió, abordarem les relacions entre la TM i: les relacions socials, els aprenentatges escolars, el llenguatge i les funcions executives.

TM i relacions socials.

Els infants amb bones habilitats de TM mostren un comportament social més competent i tenen millors relacions socials. Algunes conseqüències positives en el funcionament social de tenir bones habilitats de TM fan referència a l'acceptació dels companys, la cooperació en els jocs, el manteniment de converses amb els amics o les estratègies de resolució de conflictes (Carpendale i Lewis, 2006; Slaughter, Imuta, Peterson, i Henry, 2015). Tot i això, la TM també pot estar relacionada amb conseqüències socials potencialment negatives, com ara tenir major sensibilitat a les crítiques dels mestres (veure Mizokawa i Lecce, 2017). Així doncs, tenir unes bones habilitats de TM no és cap garantia d'èxit social (Carpendale i Lewis, 2006), així que si volem millorar els comportaments prosocials o antisocials dels infants no té sentit treballar les habilitats de TM desvinculades dels valors o de l'ètica (veure Sutton, Smith, i Swettenham, 1999).

TM i aprenentatge escolar.

La TM també té relació amb els aprenentatges escolars no només per la seva relació amb la metacognició (el coneixement sobre allò que sabem) i la metamemòria (coneixement sobre la capacitat de la memòria que té un mateix i sobre les estratègies per memoritzar), sinó també pel seu paper en la gestió de les circumstàncies socials que es donen en el context escolar. Així, la TM influeix en aspectes com l'acceptació per part dels iguals, la participació a l'aula i el rol que adquireixen els infants amb el grup d'iguals (per exemple, quant a comportaments de lideratge o de ser acceptat). Així, en la mesura que la TM té un pes cabdal en el context relacional, aquestes habilitats influeixen també en l'aprenentatge escolar (veure Wellman, 2016).

TM i llenguatge.

La TM i el llenguatge són dues habilitats que ens distingeixen com a éssers humans i estan estretament relacionades, tot i que la relació causal entre aquestes dues variables encara no és del tot clara (Astington i Baird, 2005).

Doherty (2009) explica com diferents aspectes del llenguatge es relacionen amb la TM. Des del punt de vista de la pragmàtica, la comprensió dels significats va més enllà d'allò que es diu literalment i per utilitzar el llenguatge adequadament és important tenir en compte els estats mentals de l'interlocutor (per exemple, les seves intencions). La sintaxi també és important; sovint utilitzem frases complexes per referir-nos als estats mentals de les persones. Pel que fa a la semàntica, el fet d'adquirir paraules referides a estats mentals ajuda els infants a focalitzar en aquests estats, a comparar els seus estats mentals amb els de les altres persones, i a distingir entre diferents tipus d'estats mentals. Per altra banda, la TM també ajuda als infants en l'adquisició del significat de les paraules (veure Tomasello, 2000). En resum, la TM i el llenguatge s'influencien mútuament al llarg del desenvolupament, i està clar que un òptim desenvolupament del llenguatge ens permet comprendre millor els estats mentals propis i dels altres.

TM i funcions executives.

Les funcions executives són processos cognitius relacionats amb l'auto-control que són responsables de la capacitat d'organitzar eficientment el comportament dirigit a metes (Björklund, 2011). Hi ha tres funcions executives que estan especialment implicades en el desenvolupament de la TM (Doherty, 2009): la inhibició de la resposta dominant (per exemple, d'inhibir les distraccions en una tasca determinada), la memòria de treball (mantenir a la ment una informació rellevant per una tasca alhora que manipulem aquesta informació) i la flexibilitat cognitiva (capacitat de canviar el tipus de resposta que donem davant d'una determinada tasca). Sabem que hi ha canvis importants tant en les funcions executives com en la TM entre els 3 i els 5 anys (Doherty, 2009) i també que en els nens petits les funcions executives prediuen el desenvolupament de la TM més que no pas al revés (Devine i Hughes, 2014).

Una vegada evidenciades les estretes relacions entre el desenvolupament de la TM, el

llenguatge i les funcions executives, cal destacar que és possible que els infants no realitzin bé algunes tasques de TM no per dèficits en les habilitats de TM, sinó per dificultats amb el llenguatge (ex., no entenen l'enunciat pel vocabulari o la sintaxi del mateix), o bé per dificultats amb les funcions executives (per exemple, si l'enunciat és molt llarg). Per tant, cal tenir en consideració aquestes elements en l'avaluació de la TM per no arribar a conclusions errònies.

2. Proposta d'un instrument d'avaluació de la TM (IATM)

A la Taula 1 es presenten les 17 tasques que configuren l'instrument d'Avaluació de la TM (d'ara en endavant, IATM) que s'ha dissenyat (veure Apèndix per a més detall sobre les tasques). A la taula hi consten: a) l'edat d'assoliment, on s'espera que aproximadament el 80% dels infants resolguin amb èxit la tasca, atenent als resultats dels estudis empírics que es detallen més avall (Cal tenir en compte que aquestes edats són orientatives); b) la capacitat de TM que s'avalua a cada tasca; c) la tasca original en la qual es basa la tasca proposada. Una possible criteri d'administració de les tasques és administrar-les totes fins arribar a aquelles que tenen una edat d'assoliment igual que la de l'infant.

Taula 1. Tasques de l'Instrument d'Avaluació de la TM (IATM).

TASCA	EDAT D'ASSOLIMENT	HABILITAT DE TM	TASCA ORIGINAL
1	3 anys	Reconèixer estats emocionals	Sidera i col. (2017)
2	3 anys	Distingir desitjos propis i dels altres	Wellman i Liu (2004)
3	4 anys	Distingir creences pròpies i dels altres	Wellman i Liu (2004)
4	4 anys	Comprendre el joc simbòlic social	Adaptació de Peterson i Wellman (2009)
5	4 anys	Comprensió d'intencions	Adaptació de Feinfield i col. (1999; estudi 2)
6	5 anys	Comprendre l'accés al coneixement	Wellman i Liu (2004)
7	5 anys	Comprendre la falsa creença	Wellman i Liu (2004)
8	5 anys	Comprendre l'engany	Sodian i Frith (1992; versió 2 capses)

9	6 anys	Comprendre les causes externes de les emocions	Albanese i Molina (2008)
10	6 anys	Relacionar l'emoció i el desig	Albanese i Molina (2008)
11	6 anys	Comprendre les emocions fingides	Sidera, Amadó i Serrat (2013)
12	7 anys	Comprendre la falsa creença de segon ordre	Sullivan i col., 1994 (versió nova)
13	8 anys	Relacionar l'emoció i la creença	Albanese i Molina (2008)
14	8 anys	Comprendre les emocions ocultes	Albanese i Molina (2008)
15	10 anys	Comprendre les "posades de pota"	Banerjee, Watling i Caputi (2011)
16	10 anys	Comprendre les emocions ambivalents	Albanese i Molina (2008)
17	9-12 anys	Comprendre els enunciats no-literals	O'Hare i col. (2009)

A continuació s'explicaran les diferents habilitats de TM que avalua l'IATC, així com algunes investigacions relacionades amb el seu desenvolupament i implicacions.

Tasca 1: Reconèixer estats emocionals.

Aquesta tasca, basada en Sidera, Amadó i Martínez (2017), avalua si l'infant és capaç de reconèixer algunes emocions bàsiques (content, trist i enfadat) a través de l'expressió facial (en dibuixos estàtics).

Tasca 2: Distingir desitjos propis i dels altres.

Avalua la comprensió que les altres persones poden tenir desitjos diferents als propis, fet que li permetrà amb posterioritat comprendre que les emocions depenen dels desitjos de les persones, i per tant, comportar-se més adequadament a nivell relacional.

Alguns infants de 2 anys ja saben respondre correctament a aquesta tasca; la seva mitjana d'assoliment és al voltant dels 4 anys, i els infants de 5 anys la responen correctament (veure Hiller, Weber, i Young, 2014).

Tasca 3: Distingir creences pròpies i dels altres.

Avalua la capacitat d'entendre que una altra persona pot tenir una creença diferent del propi infant sobre un objecte quan l'infant no sap quina de les dues creences és la correcta o la falsa, i que aquesta creença és la que guia el seu comportament (per exemple, un infant pensa que un gat està en el garatge, però entén que una altra persona pensa que està a darrere uns matolls, i per tant, aquesta persona el buscarà als matolls).

A l'edat de 2 anys alguns infants ja responen adequadament a aquesta tasca; l'edat mitjana d'assoliment de la mateixa se situa a prop dels 4 anys, tot i que alguns infants amb 5 encara la responen incorrectament (veure Hiller, Weber, i Young, 2014).

Tasca 4: Comprendre el joc simbòlic social.

Avalua si l'infant comprèn que diferents persones poden tenir diferents creences en relació amb una situació de joc simbòlic, en funció de quin accés perceptiu han tingut a la realitat. Per exemple, si un infant i un adult juguen a imaginar-se que un got buit està ple de batut de xocolata, l'infant ha d'entendre que si llavors arriba un altre infant, aquest darrer no pot saber què s'estaven imaginant.

Hickling, Wellman i Gottfried (1997) trobaren que més del 80% dels infants de 4 anys són capaços d'adonar-se que en una situació de joc simbòlic en què una persona o més s'imaginen una situació fictícia, només les persones que han compartit aquesta situació són conscients d'allò s'estan imaginant.

Tasca 5: Comprensió d'intencions

Aquesta tasca avalua si l'infant pot comprendre la diferència entre les intencions i el resultat obtingut. És a dir, que a vegades obtenim resultats que no hem buscat, i que per tant, els hem aconseguit sense tenir-ne la intenció. Per exemple, si vaig a la nevera buscant pèsols i em trobo un pastís, que m'encanta i me'l menjo, això no implica que quan vaig obrir la nevera busqués el pastís.

Feinfield i col. (1999; veure estudi 2) mostren que la majoria d'infants de 4 anys, en contraposició als de 3 anys, són capaços de distingir les intencions dels desitjos i dels resultats, és a dir, que el fet que obtinguem un resultat que desitgem no implica que tinguéssim la intenció prèvia d'aconseguir-lo.

Tasca 6: Comprendre l'accés al coneixement

Aquesta tasca pretén avaluar si els infants comprenen que si no tenim accés perceptiu a una experiència, llavors no podem obtenir el coneixement que es deriva d'aquesta. Per exemple, si no hem vist què hi ha dins d'una capsa, no en podem conèixer el seu contingut.

Abans dels 4 anys els infants difícilment responen bé a aquesta tasca, i la mitjana d'assoliment se situa prop dels 4 anys i mig (veure Hiller, Weber, i Young, 2014). Peterson, Wellman i Liu (2005) també troben que en els infants de pre-escolar (entre 3 i 6 anys), més del 80% ja responen correctament a aquesta tasca a l'edat de 4 anys i mig.

Tasca 7: Comprendre la falsa creença.

Avalua la comprensió que les persones podem creure coses que no són certes. En aquest estudi hem utilitzat la versió de la tasca de contingut inesperat, en la qual l'infant sap que dins d'un objecte (per exemple, un tub de caramels) s'hi ha posat un contingut inesperat (per exemple, pedretes), i llavors es pregunta a l'infant si recorda què pensava que hi havia dins l'objecte abans d'obrir-lo (falsa creença pròpia) o què dirà que hi ha dins el tub una altra persona que no l'hagi vist abans (falsa creença aliena).

La majoria d'infants comprenen la falsa creença a l'edat de 4 anys (Doherty, 2009). L'edat mitjana d'assoliment de la tasca de contingut inesperat se situa al voltant dels 4 anys i mig (veure Hiller, Weber, i Young, 2014). En termes de comprensió de la falsa creença, prop del 80% dels infants ja haurien assolit aquesta comprensió a l'edat de 5 anys (Wellman, Cross i Watson, 2001; veure Doherty, 2009).

Tasca 8: Comprendre l'engany.

Aquesta tasca avalua la comprensió que podem manipular les creences de les altres persones per tal d'enganyar-los. Quan els infants comencen a comprendre les falses creences això els permet canviar la seva capacitat de mentir i enganyar, passant a fer-ho de forma deliberada (veure Talwar i Lee, 2008).

D'acord amb Sodian i Frith (1992) aproximadament un 77% dels infants de més de 4 anys i mig realitzen adequadament la tasca d'engany amb dues capsos, on l'infant ha d'enganyar a un titella dolent i ajudar a un titella bo a trobar un caramel.

Tasca 9: Comprendre les causes externes de les emocions.

Aquesta tasca avalua si l'infant sap associar un fet extern com a causa d'una emoció. Aquesta habilitat permet als infants anticipar les emocions dels altres en funció de la seva situació (si se'ns trenca una joguina estem tristos).

Tot i que la comprensió de les causes d'algunes emocions bàsiques comença a partir dels 3-4 anys (Pons, Harris i de Rosnay, 2004), les dades d'Albanese i Molina (2008) suggereixen que és a partir dels 6 anys quan més del 80% dels infants podrien superar la seva tasca de comprensió de les causes externes de les emocions.

Tasca 10: Relacionar l'emoció i el desig.

Aquesta tasca permet avaluar la comprensió que les emocions depenen dels desitjos (per exemple, estem contents si ens fan un regal que ens agrada, i tristos si no).

La comprensió de la relació entre l'emoció i el desig comença entre els 3 i els 5 anys (Pons, Harris i de Rosnay, 2004), però les dades d'Albanese i Molina (2008) suggereixen l'edat de 6 anys com a punt de referència en la qual més del 80% dels infants superen la seva tasca.

Tasca 11: Comprendre les emocions fingides.

Avalua la comprensió dels infants que les emocions expressades en situacions de joc simbòlic poden tenir una intencionalitat de joc. Aquesta habilitat els permet diferenciar quan les altres persones estan jugant de quan estan realment tristos, enfadats, espantats, etc. Aquest aspecte és important a l'hora d'establir relacions positives i de confiança amb les altres persones (veure Walle i Campos, 2014).

Sidera, Amadó i Serrat (2013) avaluaren la comprensió dels infants que les altres persones poden expressar emocions fingides a través d'històries amb dibuixos, i observaren que aquesta comprensió s'inicia a partir dels 4 anys, i que més del 80% dels infants de 6 anys comprenen situacions on els protagonistes juguen a fingir emocions negatives.

Tasca 12: Comprendre la falsa creença de segon ordre.

Aquesta tasca avalua la comprensió dels infants de les falses creences de segon ordre, és a dir, que podem tenir falses creences sobre el que creuen altres persones (per exemple, la Maria creu que en Pere pensa que ella s'ha enfadat). Aquesta habilitat suposa una millora de la capacitat de mentir, perquè permet mantenir les mentides en els temps sense ser detectats (Talwar i Lee, 2008).

Sullivan, Zaitchik i Tager-Flusberg (1994) plategen una tasca simplificada per avaluar la comprensió de la falsa creença de segon ordre, i troben que alguns infants de preescolar ja són capaços de comprendre-la. Tot i utilitzar un criteri estricte, amb la versió que proposen aquests autors, més del 80% dels infants de 7 anys comprenen les falses creences de 2n ordre.

Tasca 13: Relacionar l'emoció i la creença.

Avalua la comprensió que les emocions d'una persona depenen de les seves creences. És a dir, que quan tenim una creença falsa, els nostres sentiments no depenen de la realitat sinó d'aquesta creença (estaré enfadat amb el meu amic si crec que m'ha delatat, tot i que potser no ha estat ell).

La comprensió de la relació entre l'emoció i la creença comença entre els 4 i els 6 anys (Pons, Harris i de Rosnay, 2004). Tot i això, les dades d'Albanese i Molina (2008) apunten als 8 anys com a l'edat en la qual més del 80% dels infants superen aquesta tasca.

Tasca 14.:Comprendre les emocions ocultes.

Avalua la comprensió dels infants que les persones podem amagar les nostres emocions a través de l'expressió facial. És a dir, que l'emoció externa i interna d'una persona no tenen perquè coincidir, ja que les persones amaguem les emocions per enganyar als altres (veure Sidera, Serrat, Rostan i Sanz-Torrent, 2011).

La comprensió que les emocions es poden amagar (que implica la comprensió que l'emoció externa i l'emoció interna poden diferir) es comença a produir entre els 4 i els 6 anys (Pons, Harris i de Rosnay, 2004). A més, seguint a Albanese i Molina (2008) és a partir dels 8 anys quan més dels 80% dels infants superen aquesta tasca.

Tasca 15: Comprendre les "posades de pota".

Avalua la comprensió de les "posades de pota", situacions on una persona diu alguna cosa que fereix els sentiments d'una altra de forma involuntària. La recerca indica que la comprensió d'aquest tipus de situacions està relacionada amb formes de raonament social complexes i també inversament amb el rebuig dels iguals (Banerjee, Watling i Caputi, 2011).

Banerjee i col. (2011) suggereixen que els infants comencen a comprendre les posades de pota a partir dels 7 anys, però inferim que només cap als 10 anys un 80% dels infants passarien la seva tasca.

Tasca 16: Comprendre les emocions ambivalents.

Avalua si els infants comprenen que les persones podem sentir dues emocions de valència oposada (una positiva i una negativa) de forma simultània. Per exemple, si em conviden a una

festa d'aniversari puc estar content perquè m'hi han convidat, però alhora trist perquè no hi conviden al meu amic.

Tot i que l'experiència d'emocions ambivalents és prematura, la seva comprensió és una fita més tardana, que s'inicia a partir dels 8 anys (Pons, Harris i de Rosnay, 2004). A partir dels 10 anys un 80% dels infants podrien superar la tasca d'Albanese i Molina (2008).

Tasca 17: Comprendre els enunciats no-literals.

Aquesta tasca avalua la comprensió dels enunciats no-literals, és a dir, que els missatges dels parlants s'han d'interpretar més enllà del contingut del missatge, tot considerant el context i les intencions del parlant. Així doncs, per comprendre els missatges no-literals, els infants han de comprendre que una persona pot dir un missatge interpretat com a fals degut a un malentès, una metàfora, un oblit o una mentida piadosa, entre d'altres raons.

L'habilitat de comprendre els missatges no-literals es desenvolupa progressivament al llarg de l'etapa de l'educació primària, però no és fins els 9 anys en el cas dels malentesos, o dels 12 anys o més en el cas de l'oblit, la mentida piadosa i la metàfora quan aproximadament el 80% dels infants comprenen perfectament aquest tipus de situacions (veure O'Hare i col., 2009).

3. Conclusions

En aquest article hem desenvolupat una proposta d'un instrument d'avaluació de la TMA a l'infància (IATM), que permet avaluar un ampli ventall d'habilitats de TM des de les més bàsiques a les més avançades, i que té en consideració tant la TM cognitiva com l'afectiva. Aquest instrument inclou una selecció d'algunes de les tasques més utilitzades a la literatura científica que cobreixen les fites evolutives més importants del desenvolupament de la TM a l'infància. Així, l'IATM pretén ajudar als psicòlegs i psicopedagogs en l'avaluació de les habilitats de TM dels infants. Aquesta eina també es pot utilitzar amb infants susceptibles de tenir dificultats en la TM, com és el cas dels infants amb autisme (Baron-Cohen, 2000), amb sordesa (veure Sidera i col., 2017) o amb TEL (Nilsson i de Lopez, 2016). Ara bé, les dificultats de TM en infants amb aquests trastorns estan vinculades a les seves dificultats lingüístiques, i per tant, cal assegurar la comprensió lingüística de les tasques plantejades. En un futur seria interessant realitzar una versió de l'IATM amb un contingut lingüístic més reduït, en la línia d'algunes escales ja proposades (veure Burnel, Perrone-Bertolotti, Reboul, Baciú, i Durrleman, 2018). Una de les limitacions de l'IATM és que només conté una història per cada tasca, de manera que es podria ampliar per a una avaluació més exhaustiva. Finalment, l'avaluació de la TM a través d'aquest tipus de tasques estructurades pot ser diferent de l'avaluació de la TM a partir d'instruments que tenen en compte l'ús d'aquestes habilitats en situacions comunicatives reals (veure Pujals i col., 2016). Malgrat les esmentades limitacions, l'IATM pot ser una eina útil per detectar dificultats específiques de la TM en els infants. Aquesta avaluació pot ajudar als professionals a planificar intervencions ajustades al nivell de desenvolupament i habilitats de TM dels infants.

Referències bibliogràfiques

- Albanese, O. i Molina, P. (Ed.) (2008). Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC). Milano, Italia: Edizioni Unicopli.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184.
- Björklund, D.F. (2011). Children's Thinking. Cognitive Development and Individual Differences. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Burnel, M., Perrone-Bertolotti, M., Reboul, A., Baciù, M., iDurrleman, S. (2018). Reducing the language content in ToM tests: A developmental scale. *Developmental psychology*, 54(2), 293.
- Carpendale, J., i Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.
- Devine, R. T., i Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 85, 1777-1794.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. USA i Canadà: Psychology Press.
- Feinfield, K. A., Lee, P. P., Flavell, E. R., Green, F. L., i Flavell, J. H. (1999). Young children's understanding of intention. *Cognitive Development*, 14(3), 463-486.
- Hickling, A. K., Wellman, H. M., i Gottfried, G. M. (1997). Preschoolers' understanding of others' mental attitudes towards pretend happenings. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 339-354.
- Hiller, R. M., Weber, N., i Young, R. L. (2014). The validity and scalability of the Theory of Mind Scale with toddlers and preschoolers. *Psychological assessment*, 26(4), 1388.
- Nilsson, K. K., i de Lopez, K. J. (2016). Theory of mind in children with specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 87(1), 143-153.
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., i Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 916-928.
- Osterhaus, C., Koerber, S., i Sodian, B. (2016). Scaling of advanced theory-of-mind tasks. *Child Development*, 87(6), 1971-1991.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., i Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child development*, 76(2), 502-517.
- Pons, F. i Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension – TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Pons, F., Harris, P. L., i de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.

- Pujals, E., Batlle, S., Camprodon, E., Pujals, S., Estrada, X., Aceña, M., i Pérez-Solá, V. (2016). Brief report: Translation and adaptation of the theory of mind inventory to Spanish. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 685-690.
- Sidera, F., Amadó, A., i Serrat, E. (2013). Are you really happy? Children's understanding of real vs. pretend emotions. *Current Psychology*, 32(1), 18-31.
- Sidera, F., Amadó, A., i Martínez, L. (2017). Influences on facial emotion recognition in deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 164-177.
- Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C., i Sanz-Torrent, M. (2011). Do children realize that pretend emotions might be unreal? *The Journal of Genetic Psychology*, 172(1), 40-55.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., i Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86(4), 1159-1174.
- Sutton, J., Smith, P., i Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435 - 450.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., i Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395.
- Talwar, V., i Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behaviour. *Child development*, 79(4), 866-881.
- Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 10(4), 401-413.
- Walle, E. A., i Campos, J. J. (2014). The development of infant detection of inauthentic emotion. *Emotion*, 14(3), 488.
- Wellman, H. M., Cross, D., i Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H. M., i Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H.M. (2014). *How Theory of Mind Develops*. Oxford: University Press
- Wellman, H.M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-23
- Westby, C i Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34(3), 362-382.

(Agraïm al CREDA Narcís Masó la seva col·laboració en la confecció dels materials de l'Instrument d'Avaluació de la Teoria de la Ment.)

Correspondència amb els autors: Francesc Sidera Caballero. E-mail: francesc.sidera@udg.edu. Iris Badia Llenas. E-mail: ibadia4@xtec.cat. Eva Manzano Vila. E-mail: eva.manzano.vila@gmail.com.

Apèndix. Tasques de l'IATM

Tasca 1. Reconèixer estats emocionals

Es posen els dibuixos de les emocions damunt la taula (tots a la vegada), i es diu:

“Podries assenyalar-me quina d’aquestes nenes posa cara de”:

- a) Contenta
- b) Trista
- c) Enfadada

Material: Dibuixos de la tasca de la comprensió de les emocions en base a l’expressió facial del TEC (Pons i Harris, 2000), on hi apareix una nena amb cara de contenta, una amb cara de trista, una amb cara d’enfadada, i una amb cara neutra.

Puntuació: Es considera la tasca correcta si respon correctament a les 3 imatges.

Tasca 2. Distingir desitjos propis i dels altres

Es mostra als infants un ninot d’un adult (per exemple, d’un *Playmobil*) i es diu:

“Aquest és el senyor Vila. És hora de berenar, i el senyor Vila vol menjar alguna cosa. Aquí hi ha 2 coses diferents per berenar, una pastanaga i una galeta” (se li mostren els dos objectes). A continuació, es pregunta:

- *Pregunta de desitjos propis:* “Què t’agrada més a tu, per berenar, una pastanaga o una galeta?”

Si l’infant diu la pastanaga, llavors diem: “Molt bé, però al senyor Vila li agraden més les galetes. A ell no li agraden les pastanagues. El que li agrada més són les galetes”.

Si l’infant diu la galeta, llavors diem: “Molt bé, però al senyor Vila li agraden més les pastanagues. A ell no li agraden les galetes. El que li agrada més són les pastanagues”.

Tot seguit, es pregunta:

- *Pregunta de desitjos dels altres:* “Ara és hora de berenar. El senyor vila només pot escollir una cosa per berenar. Què voldrà berenar el senyor Vila? Una pastanaga o una galeta?”

Material: Ninot de Playmobil, pastanaga i galeta.

Puntuació: Es considera la tasca correcta si l’infant escull a la pregunta de desitjos dels altres una resposta diferent de la que dona a la pregunta de desitjos propis.

Tasca 3. Distingir creences pròpies i dels altres

Es mostra als infants un ninot d'una nena (per exemple, d'un Playmobil) i es diu:

“Aquesta és la Lídia. La Lídia està buscant el seu gat. El seu gat pot estar amagat al garatge o dins la seva caseta” (es mostra una caseta i un garatge tancats). A continuació, es pregunta:

- *Pregunta de creences pròpies:* “On penses que està amagat el gat? Al garatge o dins la seva caseta?”

Si l'infant respon al garatge, es diu: “És possible que estigui en el garatge, però la Lídia pensa que el gat està dins la seva caseta”.

Si l'infant respon dins la seva caseta, es diu: “És possible que estigui dins la seva caseta, però la Lídia pensa que el gat està al garatge”.

Tot seguit, es pregunta:

- *Pregunta de creences dels altres:* “On anirà la Lídia a buscar el seu gat? Dins la seva caseta, o al garatge?”

Material: Nena de Playmobil, caseta i garatge.

Puntuació: Es considera la tasca correcta si l'infant escull a la pregunta de creences dels altres una resposta diferent de la que dona a la pregunta de creences pròpies.

Tasca 4. Comprendre el joc simbòlic social

Es comença proposant al'infant de jugar a fer veure que pintem un cotxe vermell de color blau:

“Ara jugarem a fer veure que pintem aquest cotxe de color blau. (l'avaluador fa el gest de pintar el cotxe amb un pinzell, i convida l'infant a pintar el cotxe de color blau). “A veure com pintes el cotxe de color blau? Mira quin cotxe blau més xulo!”.Després es diu:

“Molt bé, ja hem acabat de jugar a que el cotxe és blau” (es guarda el pinzell).

“Ara vindrà una altra persona (dir-ne una de real com a exemple). Aquesta persona no ens ha vist jugar. Ara li ensenyarem aquest cotxe”.

- *Pregunta test:* “Quan li preguntem de quin color és aquest cotxe, què dirà?”

Finalment es fa una pregunta de control.

- *Pregunta de control:* “Abans, quan jugàvem, de quin color hem fet veure que pintàvem el cotxe?”.

Material: Cotxe vermell, pinzell.

Puntuació: Es considera la tasca correcta si l'infant respon correctament a les preguntes test i control.

Tasca 5. Comprensió d'intencions

Es comença explicant dues històries prèvies sobre el significat de la paraula intentar:

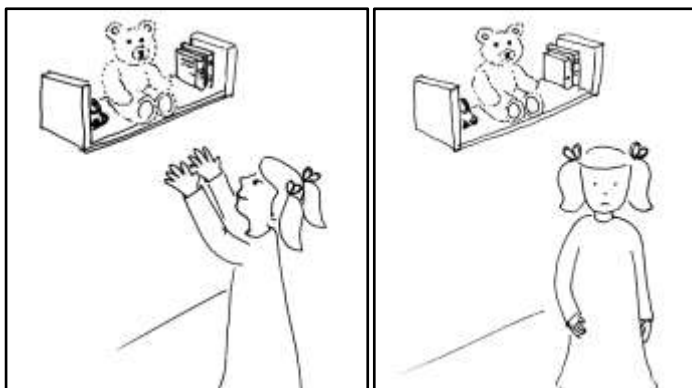
Història prèvia 1

Dibuix 1. S'explica que una nena intenta agafar un osset de l'estanteria.

Dibuix 2. S'explica que la nena està trista, perquè no l'ha pogut agafar, ja que la lleixa és massa alta.

Llavors s'explica que la nena no ha pogut agafar l'osset, però que ho ha intentat.

Material:



Dibuix 1

Dibuix 2

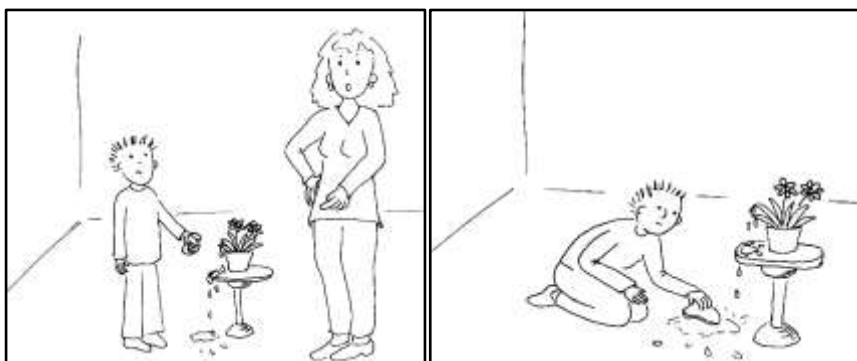
Història prèvia 2

Dibuix 1. S'explica que un nen ha vessat un vas de llet, i que la seva mare li diu que el netegi.

Dibuix 2. S'explica que el nen està intentant netejar la llet, però que no pot.

Llavors s'explica que el nen no pot netejar la llet, però que ho està intentant.

Material:



Dibuix 1

Dibuix 2

Tasca d'avaluació:

Dibuix 1 (dibuix de la mare i el nen, i del bol de pèsols).

“Aquest és en Josep. A en Josep no li agraden els pèsols, però la seva mare li ha demanat que agafi un bol de pèsols de la nevera per fer el dinar. Què vol la mare que en Josep agafi?”

Si l'infant respon “un bol de pèsols”, dir: “Correcte”, i repetir la resposta.

Si l'infant dona una resposta incorrecta, dir: "Recorda que la seva mare li ha demanat d'agafar un bol de pèsols".

Dibuix 2 (Dibuix del nen a punt d'obrir la nevera)

" Llavors en Josep va a la nevera. Què està a punt d'agafar de la nevera?"

(donar feedback com a la pregunta del Dibuix 1)

Dibuix 3 (Dibuix del nen amb un pastís a les mans).

"Oh, quan en Josep mira dins la nevera, troba un pastís de xocolata! A en Josep li encanta el pastís de xocolata. Què ha trobat en Josep a la nevera?" (donar feedback com a la pregunta del Dibuix 1)

A continuació, es realitzen les següents preguntes (els infants han de poder veure els dibuixos anteriors):

- 1. *Pregunta d'intenció*: "Quan en Josep ha anat a la nevera, què tenia intenció d'agafar?"
- 2. *Pregunta de distinció entre intenció i resultat*: "En Josep ha trobat el que buscava?"
- 3. *Pregunta de desitjabilitat dels objectes*: "Què prefereix en Josep, els pèsols o el pastís?" (assenyalar els objectes mentre es pregunta) .

Material: Dibuixos de Feinfield i col. (1999, estudi 2)

Puntuació: Es considera la tasca correcta si l'infant respon correctament a les 3 preguntes de la tasca d'avaluació.

Tasca 6. Comprendre l'accés al coneixement

Es mostra als infants una capsa de plàstic de color però sense dibuixos, amb un gos de joguina de plàstic a dins, i es diu: "Què penses que hi ha dins la capsa?" (l'infant pot indicar qualsevol cosa o dir que no ho sap). A veure, mirem-ho... Hi ha un gos a dins! Ara tanquem la capsa... te'n recordes què hi ha dins la capsa?"

Després apareix el ninot d'una nena (Playmobil), i es diu: "Aquesta nena és la Paula. La Paula mai no ha vist què hi ha dins la capsa. Mira, la Paula ve cap aquí". Després, es pregunta:

- *Pregunta test*: "La Paula sap què hi ha dins la capsa?"
- *Pregunta de memòria*: "La Paula ha vist què hi ha dins la capsa?"

Material: Ninot de Playmobil, capsa de plàstic, gos de joguina.

Puntuació: La tasca es considera correcta si l'infant respon correctament a les preguntes test i de memòria.

Tasca 7. Comprendre la falsa creença

Es mostra a l'infant una capsula de Lacasitos (o algun altre contenidor que a l'exterior doni pistes del seu contingut;) amb pedretes a dins.

“Això és una capsula de Lacasitos. Què penses que hi ha a dins?”

Després s'obre la capsula i es diu:

“Mira, en realitat hi ha pedretes a dins”

Després tanquem la capsula, i diem:

- *Pregunta de control 1:* “Què hi ha dins la capsula?”
- *Pregunta de falsa creença pròpia:* “Què pensaves que hi havia aquí dins abans d'obrir la capsula?”

Després es fa aparèixer un ninot, i es diu:

“Aquest és en Biel. En Biel no ha vist mai què hi ha dins la capsula.” Així doncs...

- *Pregunta de falsa creença dels altres:* “Què pensarà en Biel que hi ha dins la capsula, abans d'obrir-la?”
- *Pregunta de control 2:* En Biel havia vist què hi havia dins la capsula?

Material: Tub de Lacasitos, pedres petites, ninot de Playmobil.

Puntuació: Es considera correcta la comprensió de la falsa creença pròpia si l'infant respon bé la pregunta control 1 i la pregunta de falsa creença pròpia.

Es considera correcta la comprensió de la falsa creença dels altres si l'infant respon bé la pregunta control 2 i la pregunta de falsa creença dels altres.

Tasca 8. Comprendre l'engany

Es presenten 2 titelles a l'infant. Un és el titella bo, que dona caramels als nens i nenes, i l'altre és el titella dolent, que es menja els caramels dels nens i nenes. Per mostrar què fan els titelles, es posa una capsula al damunt la taula, i es posa un caramel a dins. Llavors arriba el titella bo, obre la capsula, troba el caramel, el dona a l'infant i se'n va. L'adult diu: “Ho veus? Quan el titella bo troba un caramel, te'l dona a tu.” Després l'adult posa un altre caramel a dins la capsula, i arriba el titella dolent, obre la capsula, agafa el caramel, i se'l menja. Llavors l'adult diu: “Ho veus? Quan el titella dolent troba un caramel, se'l menja.” Després apareixen els 2 titelles, i es pregunta al nen/a:

- *Quin és el titella bo que et dona caramels?*
- *Quin és el titella dolent que es menja els caramels?*

A continuació, es posa una segona capsula (d'un altre color) al damunt la taula i es diu al nen/a:

“Ara jugarem a un joc. En aquest joc pots guanyar caramels si ajudes al titella bo a trobar caramels (senyalar al titella bo), però no pots deixar que el titella dolent se’ls mengi (senyalar al titella dolent).”

Titella bo

L’adult dóna un caramel a l’infant i li demana que amagui el caramel dins d’una de les dues capsas.

A continuació, l’adult fa sortir al titella bo, que diu:

“Sóc el titella bo. Si trobo un caramel, te’l donaré. On està el caramel?” Després, l’adult diu:

- *Pregunta de control:* “A quina capsas vols senyalar ? Vols senyalar aquesta capsas (la del caramel) o aquesta capsas (buida)? Pensa-ho bé. Has d’ajudar al teu amic a trobar el caramel”

Si el titella bo troba el caramel, el dóna a l’infant. Si no, se’n va. Llavors arriba el titella dolent.

Titella dolent

L’adult dóna un caramel a l’infant i li demana que amagui el caramel dins d’una de les dues capsas.

A continuació, l’adult fa sortir al titella dolent, que diu:

“Sóc el titella dolent. Si trobo un caramel, me’l menjo”. On està el caramel?” Després, l’adult diu:

- *Pregunta d’engany:* “A quina capsas vols senyalar ? Vols senyalar aquesta capsas (la del caramel) o aquesta capsas (buida)? Pensa-ho bé. No deixis que el titella dolent es mengi el caramel”

Si el titella dolent troba el caramel se’l menja. Si no el troba, se’n va.

Material: 2 titelles, 2 capsas de colors diferents, caramels.

Puntuació: La tasca es considera correcta si l’infant senyala la capsas del caramel al titella bo, i la buida al dolent.

Tasca 9. Comprendre les causes externes de les emocions

“Ara et mostraré unes imatges. Cada vegada que t’expliqui una imatge/dibuix et faré una pregunta. Escolta’m bé, d’acord? I després, respons”.

Imatge 1: “Aquest nen està mirant la seva tortuga que s’acaba de morir. Com està aquest nen? Està content (assenyalar dibuix), trist (assenyalar dibuix), enfadat (assenyalar dibuix), o normal (assenyalar dibuix)?”

Imatge 2. “Aquest nen/a acaba de rebre un regal pel seu aniversari. Com està aquest nen? Està content, trist, normal o espantat?”

Imatge 3. “Aquest nen vol fer un dibuix, però el seu germà l’està molestant. Com està aquest nen? Està content, normal, enfadat, o espantat?”

Imatge 4. “Aquest nen/a està esperant l’autobús. Com està aquest nen? Està content, trist, enfadat o

normal?”

Imatge 5. “A aquest el persegueix un monstre. Com està aquest nen? Està content, normal, enfadat, o espantat?”

Material: Dibuixos de la tasca de comprensió de les causes externes de les emocions del TEC.

Puntuació: La tasca es considera correcta si respon bé com a mínim a 4 de les 5 imatges.

Tasca 10. Relacionar l'emoció i el desig

Imatge 1. “Aquesta nena es diu Cristina (assenyalar la nena de l'esquerra) i aquesta altra Paula (nena de la dreta). La Cristina i la Paula tenen molta set. A la Cristina li encanta la Coca-cola, però a la Paula no li agrada gens. Obrim la caixa? Hi ha una ampolla de Coca-cola a la caixa! (assenyalar l'ampolla)”

- *Pregunta de control 1:* “A la Cristina li agrada la Coca-cola?”

Si diu que sí, dir: “Exacte, a la Cristina li agrada la Coca-cola.”

Si diu que no, dir: “En realitat a la Cristina sí que li agrada la Coca-cola”

- *Pregunta de control 2:* “I a la Paula li agrada la Coca-cola?”

Si diu que no, dir: “Exacte, a la Paula no li agrada la Coca-cola”.

Si diu que sí, dir: “En realitat a la Paula no li agrada la Coca-cola”.

En aquest moment, es desdobleja la part de baix del full, de manera que els infants puguin veure tot el full. Llavors es diu:

- *Pregunta test 1:* “Com està la Cristina quan veu que a la caixa hi ha una ampolla de Coca-Cola? Se sent contenta, trista, normal o espantada?” (assenyalar cadascuna de les emocions mentre es diuen).

- *Pregunta test 2:* “Com està la Paula quan veu que a la caixa hi ha una ampolla de Coca-Cola? Se sent contenta, trista, normal o espantada?” (assenyalar cadascuna de les emocions mentre es diuen).

Imatge 2. “Aquesta nena es diu Daniela (assenyalar nena de l'esquerra) i aquesta altra Jèssica (nena de la dreta). La Daniela i la Jèssica tenen molta gana. A la Daniela li encanta l'amanida, però a la Jèssica no li agrada gens. Obrim la caixa? Hi ha una amanida a la caixa! (assenyalar l'amanida)”

- *Pregunta de control 1:* “A la Daniela li agrada l'amanida?”

Si diu que sí, dir: “Exacte, a la Daniela li agrada l'amanida”.

Si diu que no, dir: “En realitat a la Daniela sí que li agrada l'amanida.”

- *Pregunta de control 2:* “I a la Jèssica li agrada l’amanida?”

Si diu que no, dir: “Exacte, a la Jèssica no li agrada l’amanida”.

Si diu que si, dir: “En realitat a la Jèssica li agrada l’amanida”.

En aquest moment, es desdoblega la part de baix del full, de manera que els infants puguin veure tot el full. Llavors es diu:

- *Pregunta test 1:* “Com està la Daniela quan veu que a la caixa hi ha una amanida? Està contenta, trista, normal o espantada?” (assenyalar cadascuna de les emocions mentre es diuen).
- *Pregunta test 2:* “Com està la Jèssica quan veu que a la caixa hi ha una amanida? Està contenta, trista, normal o espantada?” (assenyalar cadascuna de les emocions mentre es diuen).

De vegades els infants es confonen per la presència de 2 personatges, de manera que responen al 2n davant la pregunta del 1er. Per evitar això, es pot tapar un dels dos personatges amb un full de paper. Si els infants no responen, llavors es pregunta per a cadascuna de les emocions per separat.

Material: Dibuixos de la tasca de comprensió de les emocions basades en desitjos del TEC.

Puntuació: La tasca es considera correcta si respon bé a totes les preguntes test.

Tasca 11. Comprendre les emocions fingides

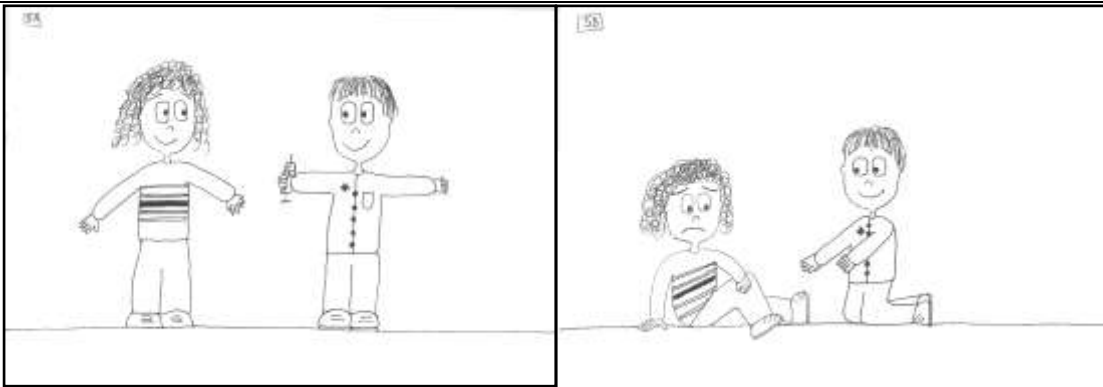
L’avaluador explica una història a l’infant, tot mostrant els dibuixos i deixant-los visibles.

Dibuix 1: “La Marta i en Joan estan jugant a metges. Estan contents perquè s’ho passen bé.”

Dibuix 2: “Per jugar, la Marta diu: Va Juan, ara fem veure que m’he fet mal a la cama. Ui quin mal! I en Joan diu: “Val, doncs jo et curaré. Tranquil·la maca”.

- Pregunta d’emoció externa: *Quina cara posa la Marta, de contenta o de trista?* (en referència al Dibuix 2)
- Pregunta d’emocions fingides: *La Marta està trista de veritat o de mentida?* (en referència al Dibuix 2)

Material:



Dibuix 1

Dibuix 2

Puntuació: La tasca es considera correcta si l'infant respon correctament a les dues preguntes.

Tasca 12. Comprendre la falsa creença de segon ordre

“Gosset d'aniversari”

Avui és l'aniversari d'en Pere. La seva mare li vol fer una sorpresa i regalar-li un gosset. La mare ha amagat el gosset al soterrani. En Pere diu: “Mama, m'agradaria molt que em regalessis un gosset pel meu aniversari”. Recorda que la mare li vol regalar un gosset per sorpresa. Per tant, en lloc de dir-li que ja té un gosset, li diu: “Em sap greu, Pere, no t'he comprat un gosset per l'aniversari. T'he comprat una altra joguina que és genial.”

- *Pregunta de memòria 1:* La mare li ha comprat una joguina per l'aniversari a en Pere? (donar feedback a l'infant)
- *Pregunta de memòria 2:* La mare li ha dit a en Pere que li ha comprat una joguina pel seu aniversari? (donar feedback a l'infant)
- *Pregunta de memòria 3:* Per què la mare li ha dit a en Pere que li ha comprat una joguina pel seu aniversari? (donar feedback a l'infant)

Ara en Pere li diu a la seva mare: “Me'n vaig a jugar al carrer”. Però mentre va cap al carrer, en Pere baixa al soterrani a buscar el seu patinet. Al soterrani, en Pere hi troba el seu gosset! En Pere es diu a si mateix: “Uala, la mama no m'ha comprat una joguina, m'ha comprat un gosset per l'aniversari!” La mare no ha vist com en Pere baixava al soterrani i trobava el gosset.

- *Pregunta no lingüística de control:* En Pere sap que la seva mare li ha comprat un gosset pel seu aniversari? (donar feedback a l'infant)
- *Pregunta de control lingüístic:* “La mare sap que en Pere ha vist el gosset al soterrani?”

Ara sona el telèfon, riiiiiiiiing-riiiiiiiiiing! És la iaia d'en Pere que truca per saber a quina hora és la festa d'aniversari d'en Pere. La iaia li pregunta a la mare per telèfon: "En Pere sap què li has comprat per l'aniversari?" (donar feedback a l'infant)

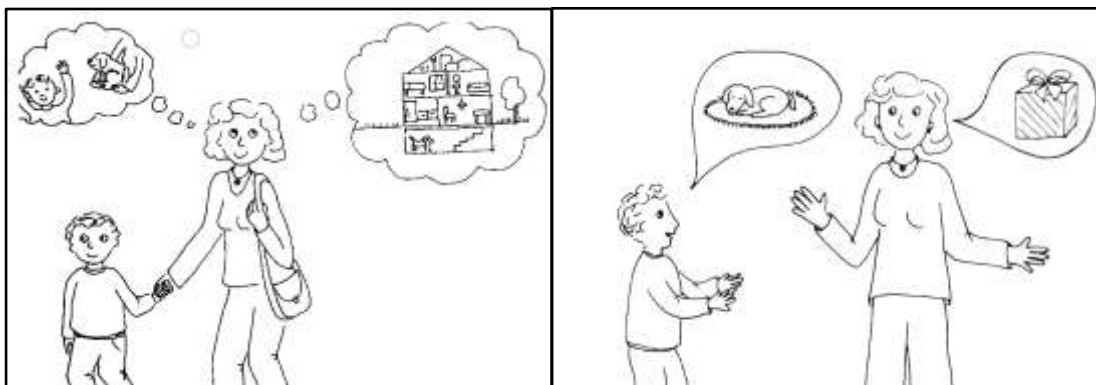
- *Pregunta d'ignorància de segon ordre:* "Què li diu la mare a la iaia?" (no es dona feedback; si l'infant no respon, se li donen 2 possibles alternatives: La mare li diu que en Pere sap què li ha comprat, o la mare li diu que en Pere no sap què li ha comprat?)

Recorda, la mare no sap que en Pere ha vist el gosset que li ha comprat per l'aniversari. Després, la iaia li diu a la mare d'en Pere: "Què es pensa que li has comprat, en Pere, pel seu aniversari?"

Pregunta de falsa creença de segon ordre: "Què li contesta la mare a la iaia?" (no es dona feedback; si l'infant no respon, se li donen 2 possibles alternatives: Què li diu la mare a la iaia, que en Pere es pensa que li ha comprat un regal, o que en Pere es pensa que li ha comprat un gosset?)

- *Pregunta de justificació:* "Per què li diu això la mare a la iaia?"

Material:



Dibuix 1

Dibuix 2



Dibuix 3

Dibuix 4

Puntuació:

- a) La pregunta de control lingüístic té un format exacte a la pregunta d'ignorància de segon ordre. Si l'infant falla en ambdós preguntes pot ser indicatiu de problemes amb aquest tipus d'estructures sintàctiques, i no necessàriament amb la comprensió de la ignorància de 2n ordre.

- b) Es valora la ignorància de segon ordre com a correcta o incorrecta, i també la falsa creença de segon ordre com a correcta o incorrecta. L'edat límit d'assoliment correspon als 6 anys per a la ignorància de 2n ordre i als 7 anys per a la falsa creença de segon ordre.
- c) Per tal que la justificació sigui correcta, l'infant ha de referir-se explícita o implícitament al fet que la mare no sap que en Pere sap què li regalarà.

Tasca 13. Relacionar l'emoció i la creença

En primer lloc mostrem la part de dalt de la làmina, on hi ha un conill amb una pastanaga i un arbust a la seva dreta. Es diu: "el conill està menjant una pastanaga. Li agraden molt les pastanagues. Mirem què hi ha darrere dels arbustos?"

Es destapa la imatge: "Hi ha una guineu! La guineu s'ha amagat darrere dels arbustos perquè es vol menjar el conill. Ara pots posar els arbustos una altra vegada, de manera que el conill no vegi la guineu amagada darrere dels arbustos." (Assenyalem els personatges sempre que els anomenem)

- *Pregunta de control:* "El conill sap que la guineu està amagada darrere dels arbustos?"

Si l'infant correctament diu que el conill no ho sap, diem: "Exactament, el conill no sap que la guineu està amagada darrere dels arbustos".

Si l'infant diu que ho sap, diem: "No, en realitat el conill no sap que la guineu està amagada darrere dels arbustos".

Lavors destapem la part inferior del dibuix on hi ha el conill mostrant emocions, i diem:

- *Pregunta test:* "Com està el conill? Està content, normal, enfadat o espantat?"

Nota: Al destapar l'arbust, els infants de vegades anomenen espontàniament a la guineu com a "llop". En aquest cas, es pot utilitzar la paraula "llop" en lloc de la paraula "guineu",

Material: Utilitzar imatges de la tasca de comprensió de les emocions basades en creences del TEC.

Puntuació: La tasca es considera correcta si l'infant respon amb l'emoció de feliç o normal.

Tasca 14. Comprendre les emocions ocultes

"Aquest nen es diu Marc i aquest altre es diu Pere. En Pere s'està rient d'en Marc, perquè en Pere té moltes *caniques* i en Marc no en té cap. En Marc somriu perquè no vol que en Pere sàpiga com se sent per dins / com se sent en realitat / com se sent realment."

En aquest moment es descobreix la part inferior del dibuix, i es diu:

- *Pregunta test:* Com està en Marc de veritat? Està content, normal, enfadat o espantat?

Material: Dibuixos de la tasca de comprensió d'emocions ocultes del TEC.

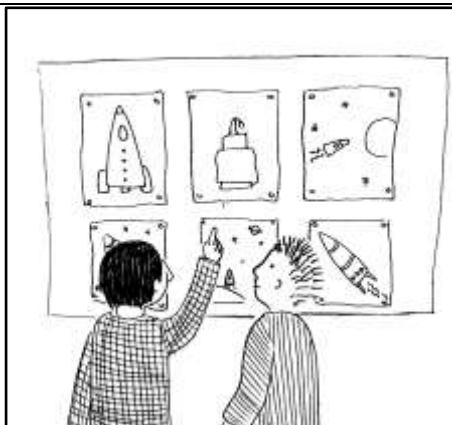
Puntuació: La tasca es considera correcta si l'infant respon enfadat.

Tasca 15. Comprendre les "posades de pota"

En Nil ha pintat un dibuix d'un coet per una exposició que ha fet a la classe. L'amic d'en Nil, en Roc, va a una altra classe i no sap que en Nil ha dibuixat un coet per a l'exposició, però va a veure l'exposició després de classe. En Roc i en Nil es troben a l'exposició i miren dibuixos junts. Llavors, en Roc assenyalava al dibuix d'en Nil i diu: "Els altres dibuixos estan bé, però aquest coet és horrible, no?" En Nil respon: "Oh, me n'haig d'anar a casa".

- *Detecció de la posada de pota:* En aquesta història algú ha dit alguna cosa que no hauria d'haver dit?
- *Identificació:* Què s'ha dit que no s'hauria d'haver dit? (Si l'infant no respon, oferir 2 opcions: en Nil ha dit: "Oh, me n'haig d'anar a casa" o bé en Roc ha dit: "aquest coet és horrible"?)
- *Sentiments:* Com se sent en Nil ara, trist o satisfet?
- *Intenció:* En Roc volia fer sentir malament a en Nil?
- *Comprensió de la història:* Qui ha pintat el coet? (Si no respon, dir: l'ha pintat en Nil o algú altre?)
- *Ignorància:* En Roc ho sabia que en Nil havia pintat el dibuix?

Material:



Puntuació: La tasca es considera correcta si l'infant respon bé a totes les preguntes.

Tasca 16. Comprendre les emocions ambivalents

“Aquest nen es diu Albert. L'Albert està mirant la bicicleta que li acaben de regalar pel seu aniversari. Però si cau es farà mal, perquè encara no sap anar en bicicleta”.

Es descobreix la part inferior del fulli es diu:

- *Pregunta test:* “Com està l'Albert en aquesta situació?” Està content, trist i espantat, content i espantat, o espantat?

Amb els infant més petits es pot utilitzar les expressions “una mica trist i una mica espantat”, i “una mica content i una mica espantat” ja que són més fàcilment comprensibles.

Si l'infant diu “content”, llavors li diem: “però només content o també una mica espantat”?

Material: Dibuixos de la tasca de comprensió d'emocions mixtes del TEC.

Puntuació: Considerem la tasca correcta si considera que es pot sentir de dos maneres de forma simultània.

Tasca 17. Comprendre els enuncisats no-literals

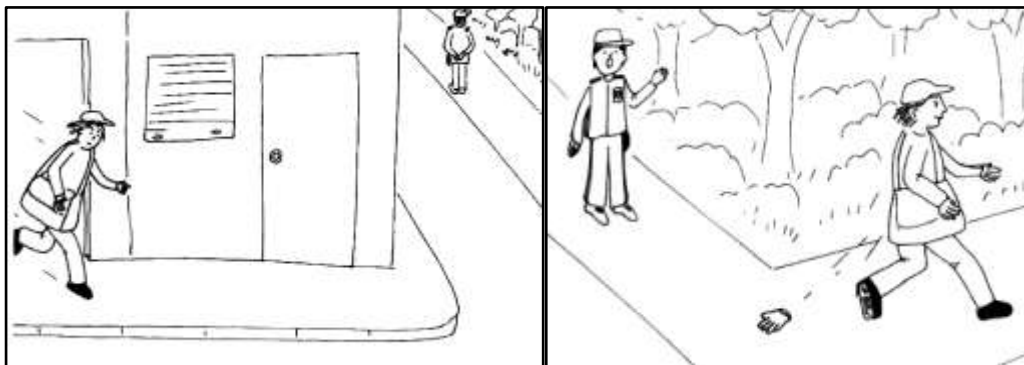
Malentès

Un lladre acaba de robar una botiga i s'està escapant. Mentre corre cap a casa, un policia veu que li cau un guant. El policia no sap que és un lladre ! i només li vol tornar el guant. Però quan el policia

crida al lladre “Eh tu, para!”, el lladre es gira, veu el policia, i s’entrega. Posa les seves mans enlaire i admet que ha robat a la botiga.

1. El policia està sorprès del que fa el lladre?
2. Perquè el lladre fa això, si el policia només li volia tornar el guant?

Material:



Dibuix 1

Dibuix 2

Puntuació: La tasca es considera correcta si a la pregunta 2 l’infant fa referència:

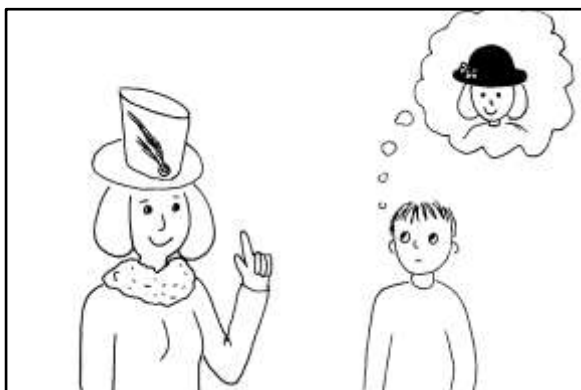
- Al fet que el lladre pensa que el policia sap que ha robat la botiga.
- Al fet que el lladre pensa que el policia el vol arrestar/l’està seguint/el vol posar a la presó.

Mentida piadosa

Un dia, la tieta Juana va venir a visitar en Pere. A en Pere li agrada molt la seva tieta, però avui ella porta un barret nou. En Pere pensa que aquest barret és realment horrible. En Pere pensa que la seva tieta sembla estúpida amb aquest barret, i que li quedava molt millor el barret vell. Però quan la tieta Juana li pregunta a en Pere “T’agrada el meu nou barret?” En Pere diu: “Oh, és molt bonic”.

1. És cert el que diu en Pere?
2. Per què diu això en Pere?

Material:



Puntuació: La tasca es considera correcta si a la pregunta 2 l’infant fa referència:

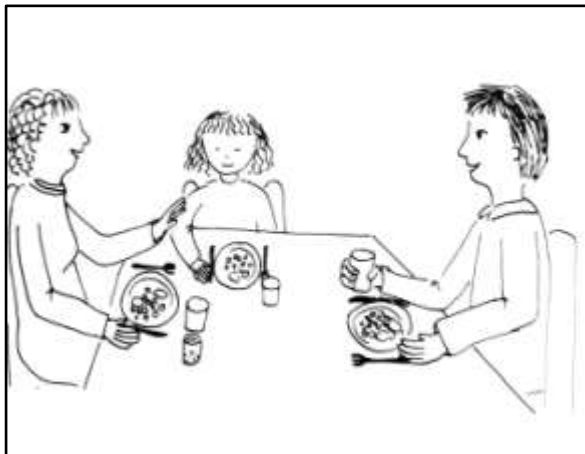
- Al fet que en Pere no vol que la seva tieta sàpiga que no li agrada.
- Al fet que en Pere no vol que ella estigui trista / no vol ferir-li els sentiments / vol que se senti bé.
- Al fet que en Pere no vol que la tieta s'enfadi amb ell / s'ofengui.
- Al fet que en Pere no vol dir-li la veritat / no vol ser maleducat / no vol ser desagradable.

Metàfora

L'Emma és una nena que sempre parla molt. Però avui està dinant amb els seus pares, i no ha dit res en tota l'estona. Llavors, el seu pare diu: "Emma, se t'ha menjat la llengua el gat"

1. És cert que un gat se li ha menjat la llengua a l'Emma?
2. Per què el pare li diu això?

Material:



Puntuació: La tasca es considera correcta si a la pregunta 2 l'infant fa referència:

- Al fet que és una forma de parlar, una expressió, una broma.
- Al fet que no ha dit res en tota l'estona.

Oblit

La Ivana està jugant al jardí amb la seva nina. Quan la seva mare la crida per dinar, es deixa la nina al jardí. Mentre estan dinant, comença a ploure, i la mare de l'Ivana li pregunta: "Has deixat la nina al jardí?" La Ivana diu: "No, mama, l'he portat amb mi a dins".

1. És cert el que diu l'Ivana?
2. Per què diu això l'Ivana?

Material:



Dibuix 1



Dibuix 2

Puntuació: Es considera correcta si a la pregunta 2 l'infant fa referència:

- Al fet que se n'ha oblidat o s'ha equivocat.
- Al fet que la nena no volia anar a buscar la nina al jardí.
- Al fet que la nena es pensava que la seva mare la renyaria per haver-se deixat la nina al jardí.