

Propuesta de un instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia

Francesc Sidera Caballero

Universitat de Girona

Iris Badia Llenas

CREDA Narcís Masó

Eva Manzano Vila

Psicóloga

Resumen

Propuesta de un instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia

La Teoría de la mente (TM) es la capacidad humana de comprender los estados mentales de las personas, que nos permite entender y anticipar su comportamiento, y que por tanto, tiene implicaciones importantes en su socialización. Aunque en la actualidad existen algunos instrumentos para evaluar esta capacidad, ninguno de ellos considera la evolución de sus principales hitos evolutivos desde los más básicos hasta los más avanzados. En este sentido, se presenta el Instrumento de Evaluación de la TM (IATM), una herramienta consistente en 17 tareas basadas en la literatura científica previa, que ha sido pensado para ayudar a los psicólogos y psicopedagogos a detectar aquellos aspectos de la TM con los que los niños de 3 a 12 años pueden tener dificultades. Así pues, es un instrumento para la detección de dificultades de comprensión social que pretende contribuir al diseño de intervenciones educativas ajustadas a las dificultades específicas de los niños y niñas.

Palabras clave: Teoría de la mente; infancia; evaluación; instrumento.

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. Introducción

Según Wellman (2014) la teoría de la mente (de ahora en adelante, TM) es la capacidad de comprender los estados mentales propios y ajenos, como por ejemplo nuestras creencias,

deseos, intenciones o emociones. La TM permite predecir y anticipar el comportamiento humano, ya que éste se ve guiado por nuestros estados mentales. Hoy en día sabemos que la capacidad de los niños y niñas de imaginarse lo que un adulto pensará es más avanzada de lo que había propuesto Piaget con el concepto de egocentrismo infantil (Doherty, 2009).

Tradicionalmente la TM era entendida como un constructo unitario que incluía principalmente la comprensión de pensamientos, conocimientos y creencias, centrado especialmente en la etapa preescolar, y muy basado en la comprensión de la falsa creencia, o la capacidad de darse cuenta que las personas podemos estar equivocadas sobre la realidad (por ejemplo, yo puedo pensar que dentro de un regalo que me han hecho hay un camión, pero en realidad hay una moto). Los estudios más recientes, en cambio, intentan comprender los cambios en la comprensión social de los niños y niñas desde el nacimiento hasta la vejez, incluyendo el estudio de capacidades de TM más tempranas, así como también de aquellas más avanzadas. Además, aparte de estudiar cómo se desarrolla la comprensión de estados cognitivos (o TM cognitiva), la investigación ha ido incluyendo progresivamente el estudio de la TM afectiva, es decir, la habilidad para comprender y responder a las emociones o sentimientos (Westby y Robinson, 2014).

Algunos autores como Wellman (2014) han estudiado cómo progresan las habilidades de TM en los niños y niñas a través de una escala. Paralelamente, Pons y Harris (2000) han desarrollado el Test de Comprensión Emocional (TEC) para evaluar la TM afectiva en los niños de 3 a 11 años. Otros autores han diseñado baterías de evaluación de habilidades de TM avanzadas (ver, por ejemplo, Osterhaus, Koerber y Sodian, 2017), con más dificultades para establecer en estas un orden de dificultad evidente. A pesar de la existencia de estas herramientas de evaluación, no tenemos constancia de instrumentos de evaluación de la TM que permitan hacer una evaluación integral de las capacidades de TM desde las más tempranas a las más avanzadas y que incluya un rango amplio de habilidades de TM cognitiva y afectiva. Así pues, el objetivo del instrumento de evaluación de la TM (o IATM) que se presenta en este artículo es el de proveer de un instrumento que permita la evaluación de aquellos aspectos de la TM con los que los niños y niñas pueden tener dificultades, para así poder trabajar de manera específica. Antes de explicar el instrumento en cuestión, abordaremos las relaciones entre la TM y: las relaciones sociales, los aprendizajes escolares, el lenguaje y las funciones ejecutivas.

TM y relaciones sociales.

Los niños y niñas con buenas habilidades de TM muestran un comportamiento social más competente y tienen mejores relaciones sociales. Algunas consecuencias positivas en el funcionamiento social de tener buenas habilidades de TM hacen referencia a la aceptación de los compañeros, la cooperación en los juegos, el mantenimiento de conversaciones con los amigos o las estrategias de resolución de conflictos (Carpendale y Lewis, 2006; Slaughter, Imuta, Peterson, y Henry, 2015). Sin embargo, la TM también puede estar relacionada con consecuencias sociales potencialmente negativas, tales como tener mayor sensibilidad a las críticas de los maestros (ver Mizokawa y Lecce, 2017). Así pues, tener unas buenas habilidades de TM no es ninguna garantía de éxito social (Carpendale y Lewis, 2006), de modo que si

queremos mejorar los comportamientos prosociales o antisociales de los niños y niñas no tiene sentido trabajar las habilidades de TM desvinculadas de los valores o de la ética (ver Sutton, Smith, y Swettenham, 1999).

TM y aprendizaje escolar.

La TM también tiene relación con los aprendizajes escolares no sólo por su relación con la metacognición (el conocimiento sobre lo que sabemos) y la metamemoria (conocimiento sobre la capacidad de la memoria que tiene uno mismo y sobre las estrategias para memorizar), sino también por su papel en la gestión de las circunstancias sociales que se dan en el contexto escolar. Así, la TM influye en aspectos como la aceptación por parte de los iguales, la participación en el aula y el rol que adquieren los niños y niñas en el grupo de iguales (por ejemplo, en cuanto a comportamientos de liderazgo o ser aceptado). Así, en la medida que la TM tiene una gran importancia en el contexto relacional, estas habilidades influyen también en el aprendizaje escolar (ver Wellman, 2016).

TM y lenguaje.

La TM y el lenguaje son dos habilidades que nos distinguen como seres humanos y están estrechamente relacionadas, aunque la relación causal entre estas dos variables aún no está del todo clara (Astington y Baird, 2005).

Doherty (2009) explica cómo diferentes aspectos del lenguaje se relacionan con la TM. Desde el punto de vista de la pragmática, la comprensión de los significados va más allá de lo que se dice literalmente, y para utilizar el lenguaje adecuadamente es importante tener en cuenta los estados mentales del interlocutor (por ejemplo, sus intenciones). La sintaxis también es importante; a menudo utilizamos frases complejas para referirnos a los estados mentales de las personas. En cuanto a la semántica, el hecho de adquirir palabras referidas a estados mentales ayuda a los niños a focalizar en estos estados, a comparar sus estados mentales con los de las otras personas, y a distinguir entre diferentes tipos de estados mentales. Por otra parte, la TM también ayuda a los niños y niñas en la adquisición del significado de las palabras (ver Tomasello, 2000). En resumen, la TM y el lenguaje se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo, y está claro que un óptimo desarrollo del lenguaje nos permite comprender mejor los estados mentales propios y de los demás.

TM y funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos relacionados con el autocontrol que son responsables de la capacidad de organizar eficientemente el comportamiento dirigido a metas (Björklund, 2011). Hay tres funciones ejecutivas que están especialmente implicadas en el desarrollo de la TM (Doherty, 2009): la inhibición de la respuesta dominante (por ejemplo, inhibir las distracciones en una tarea determinada), la memoria de trabajo (mantener en la mente una información relevante para una tarea a la vez que manipulamos esta información) y la flexibilidad cognitiva (capacidad de cambiar el tipo de respuesta que damos ante una determinada tarea). Sabemos que hay cambios importantes tanto en las funciones ejecutivas

como en la TM entre los 3 y los 5 años (Doherty, 2009) y también que en los niños pequeños las funciones ejecutivas predicen el desarrollo de la TM más que al revés (Devine y Hughes, 2014).

Una vez evidenciadas las estrechas relaciones entre el desarrollo de la TM, el lenguaje y las funciones ejecutivas, cabe destacar que es posible que los niños no realicen bien algunas tareas de TM no por déficits en las habilidades de TM sino por dificultades con el lenguaje (ej., no entienden el enunciado por el vocabulario o la sintaxis del mismo), o bien por dificultades con las funciones ejecutivas (por ejemplo, si el enunciado es muy largo). Por lo tanto, hay que tener en consideración estos elementos en la evaluación de la TM por no llegar a conclusiones erróneas.

2. Propuesta de un instrumento de evaluación de la TM (IATM)

En la Tabla 1 se presentan las 17 tareas que configuran el instrumento de Evaluación de la TM (de ahora en adelante, IATM) que se ha diseñado (ver Apéndice para más detalle sobre las tareas). En la tabla constan: a) la edad de adquisición, donde se espera que aproximadamente el 80% de los niños y niñas resuelvan con éxito la tarea, atendiendo a los resultados de los estudios empíricos que se detallan más abajo (hay que tener en cuenta que estas edades son orientativas); b) la habilidad de TM que evalúa cada tarea; c) la tarea original en la que se basa la tarea propuesta. Un posible criterio de administración de las tareas es administrarlas todas hasta llegar a aquellas que tienen una edad de adquisición igual que la del niño o niña.

Tabla 1. Tareas del Instrumento de Evaluación de la TM (IATM).

TAREA	EDADDE ADQUISICIÓN	HABILIDAD DE TM	TAREA ORIGINAL
1	3 años	Reconocer estados emocionales	Sidera y col. (2017)
2	3 años	Distinguir deseos propios y ajenos	Wellman y Liu (2004)
3	4 años	Distinguir creencias propias y ajenas	Wellman y Liu (2004)
4	4 años	Comprender el juego simbólico social	Adaptación de Peterson y Wellman (2009)
5	4 años	Comprensión de intenciones	Adaptación de Feinfield y col. (1999; estudio 2)
6	5 años	Comprender el acceso al conocimiento	Wellman y Liu (2004)

7	5 años	Comprender la falsa creencia	Wellman y Liu (2004)
8	5 años	Comprender el engaño	Sodian yFrith(1992; versión 2 cajas)
9	6 años	Comprender las causas externas de las emociones	Albanese y Molina (2008)
10	6 años	Relacionar la emoción y el deseo	Albanese y Molina (2008)
11	6 años	Comprender las emociones fingidas	Sidera, Amadó y Serrat (2013)
12	7 años	Comprender la falsa creencia desegundo orden	Sullivan y col., 1994 (versiónnueva)
13	8 años	Relacionar la emoción y la creencia	Albanese y Molina (2008)
14	8 años	Comprender las emociones ocultas	Albanese y Molina (2008)
15	10 años	Comprender las “meteduras de pata”	Banerjee, Watling y Caputi (2011)
16	10 años	Comprender les emociones ambivalentes	Albanese y Molina (2008)
17	9-12 años	Comprenderlos enunciados no-literales	O’Hare y col. (2009)

A continuación se explicarán las diferentes habilidades de TM que evalúa la IATC, así como algunas investigaciones relacionadas con su desarrollo e implicaciones.

Tarea 1: Reconocer estados emocionales.

Esta tarea, basada en Sidera, Amadó y Martínez (2017), evalúa si el niño o niña es capaz de reconocer algunas emociones básicas (contento, triste y enfadado) a través de la expresión facial (en dibujos estáticos).

Tarea 2: Distinguir deseos propios y ajenos.

Evalúa la comprensión de que las otras personas pueden tener deseos diferentes a los propios, lo que le permitirá con posterioridad comprender que las emociones dependen de los deseos de las personas, y por tanto, comportarse más adecuadamente a nivel relacional.

Algunos niños y niñas de 2 años ya saben responder correctamente a esta tarea; su promedio de superación es alrededor de los 4 años, y los niños de 5 años la responden correctamente (ver Hiller, Weber, y Young, 2014).

Tarea 3: Distinguir creencias propias y ajenas.

Evalúa la capacidad de entender que otra persona puede tener una creencia diferente de uno mismo sobre un objeto cuando el niño o niña no sabe qué creencia es correcta, y de entender que esta creencia es la que guía su comportamiento (por ejemplo, un niño piensa que un gato está en el garaje, pero entiende que otra persona piensa que el gato está detrás unos matorrales, y por tanto, esta persona lo buscará en los matorrales).

A la edad de 2 años algunos niños ya responden adecuadamente a esta tarea; la edad media de superación de la misma se sitúa cerca de los 4 años, aunque algunos niños con 5 todavía la responden incorrectamente (ver Hiller, Weber, y Young, 2014).

Tarea 4: Comprender el juego simbólico social.

Evalúa si el niño o niña comprende que diferentes personas pueden tener diferentes creencias en relación con una situación de juego simbólico, en función de qué acceso perceptivo han tenido a la realidad. Por ejemplo, si un niño y un adulto juegan a imaginarse que un vaso vacío está lleno de batido de chocolate, el niño debe entender que si entonces llega otro niño, este último no puede saber qué se estaban imaginando .

Hickling, Wellman y Gottfried (1997) encontraron que más del 80% de los niños de 4 años son capaces de darse cuenta de que en una situación de juego simbólico en el que una persona o más imaginan una situación ficticia, sólo las personas que han compartido esta situación son conscientes de lo están imaginando.

Tarea 5: Comprensión de intenciones.

Esta tarea evalúa si el niño puede comprender la diferencia entre las intenciones y el resultado obtenido. Es decir, que a veces obtenemos resultados que no hemos buscado, y que por tanto, los hemos conseguido sin tener la intención. Por ejemplo, si voy a la nevera buscando guisantes y me encuentro un pastel que me encanta, y me lo como, esto no implica que cuando abrí la nevera buscara el pastel.

Feinfield y col. (1999; ver estudio 2) muestran que la mayoría de niños de 4 años, en contraposición a los de 3 años, son capaces de distinguir las intenciones de los deseos y de los resultados, es decir, que el hecho de que obtengamos un resultado que deseamos no implica que tuviéramos la intención previa de conseguirlo.

Tasca 6: Comprender el acceso al conocimiento.

Esta tarea pretende evaluar si los niños y niñas comprenden que si no tenemos acceso perceptivo a una experiencia, entonces no podemos obtener el conocimiento que se deriva de la misma. Por ejemplo, si no hemos visto qué hay dentro de una caja, no podemos conocer su contenido.

Antes de los 4 años los niños difícilmente responden bien a esta tarea, y la media de superación se sitúa alrededor de los 4 años y medio (ver Hiller, Weber, y Young, 2014). Peterson, Wellman y Liu (2005) también encontraron que en los niños de preescolar (de entre 3 y 6 años), más del 80% ya responden correctamente a esta tarea a la edad de 4 años y medio.

Tarea 7: Comprender la falsa creencia.

Evalúa la comprensión que las personas podemos creer cosas que no son ciertas. En este estudio hemos utilizado la versión de la tarea de contenido inesperado, en la que el niño sabe que dentro de un objeto (por ejemplo, un tubo de caramelos) se ha puesto un contenido inesperado (por ejemplo, piedras), y entonces se pregunta al niño o niña si recuerda qué pensaba que había dentro del objeto antes de abrirlo (falsa creencia propia) o que dirá otra persona que no lo haya visto antes (falsa creencia ajena).

La mayoría de niños comprenden la falsa creencia a la edad de 4 años (Doherty, 2009). La edad media de superación de la tarea de contenido inesperado se sitúa en torno a los 4 años y medio (ver Hiller, Weber, y Young, 2014). En términos de comprensión de la falsa creencia, cerca del 80% de los niños ya habrían alcanzado esta comprensión a la edad de 5 años (Wellman, Cross y Watson, 2001; ver Doherty, 2009).

Tasca 8: Comprender el engaño.

Esta tarea evalúa la comprensión de que podemos manipular las creencias de las otras personas con el fin de engañarlos. Cuando los niños y niñas empiezan a comprender las falsas creencias, esto les permite cambiar su capacidad de mentir y engañar, pasando a hacerlo de forma deliberada (ver Talwar y Lee, 2008).

De acuerdo con Sodian y Frith (1992) aproximadamente un 77% de los niños de más de 4 años y medio realizan adecuadamente la tarea de engaño con dos cajas, donde el niño debe engañar a un títere malo y ayudar a un títere bueno a encontrar un caramelo.

Tarea 9: Comprender las causas externas de las emociones.

Esta tarea evalúa si el niño sabe asociar un hecho externo como causa de una emoción. Esta habilidad permite a los niños anticipar las emociones de los otros en función de su situación (si se nos rompe un juguete estamos tristes).

Aunque la comprensión de las causas de algunas emociones básicas empieza a partir de los 3-4 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004), los datos de Albanese y Molina (2008) sugieren que es a partir de los 6 años cuando más del 80% de los niños podrían superar su tarea de comprensión de las causas externas de las emociones.

Tasca 10: Relacionar la emoción y el deseo.

Esta tarea permite evaluar la comprensión de que las emociones dependen de los deseos (por ejemplo, estamos contentos si nos hacen un regalo que nos gusta, y tristes si no).

La comprensión de la relación entre la emoción y el deseo comienza entre los 3 y los 5 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004), pero los datos de Albanese y Molina (2008) sugieren la edad de 6 años como aquella en la cual más del 80% de los niños superan su tarea.

Tarea 11: Comprender las emociones fingidas.

Evalúa la comprensión de los niños de que las emociones expresadas en situaciones de juego simbólico pueden tener una intencionalidad de juego. Esta habilidad les permite diferenciar cuando las otras personas están jugando de cuando están realmente tristes, enfadados,

asustados, etc. Este aspecto es importante a la hora de establecer relaciones positivas y de confianza con los demás (ver Walle y Campos, 2014).

Sidera, Amadó y Serrat (2013) evaluaron la comprensión de los niños de que las otras personas pueden expresar emociones fingidas a través de historias con dibujos, y observaron que esta comprensión se inicia a partir de los 4 años, y que más del 80% de los niños de 6 años comprenden situaciones donde los protagonistas juegan a fingir emociones negativas.

Tarea 12: Comprender la falsa creencia de segundo orden.

Esta tarea evalúa la comprensión de los niños de las falsas creencias de segundo orden, es decir, que podemos tener falsas creencias sobre lo que creen otras personas (por ejemplo, María cree que Pedro piensa que ella se ha enfadado). Esta habilidad supone una mejora de la capacidad de mentir, porque permite mantener las mentiras a lo largo del tiempo sin ser detectados (Talwar y Lee, 2008).

Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg (1994) plantean una tarea simplificada para evaluar la comprensión de la falsa creencia de segundo orden, y encuentran que algunos niños y niñas de preescolar ya son capaces de comprenderla. A pesar de utilizar un criterio estricto, con la versión que proponen estos autores más del 80% de los niños de 7 años comprenden las falsas creencias de segundo orden.

Tarea 13: Relacionar la emoción y la creencia.

Evalúa la comprensión de que las emociones de una persona dependen de sus creencias. Es decir, que cuando tenemos una creencia falsa, nuestros sentimientos no dependen de la realidad sino de esta creencia (estaré enfadado con mi amigo si creo que me ha delatado, aunque no haya sido él).

La comprensión de la relación entre la emoción y la creencia comienza entre los 4 y los 6 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). Sin embargo, los datos de Albanese y Molina (2008) apuntan a los 8 años como la edad en la que más del 80% de los niños superan esta tarea.

Tarea 14: Comprender las emociones ocultas.

Evalúa la comprensión de los niños de que las personas podemos ocultar nuestras emociones a través de la expresión facial. Es decir, que la emoción externa e interna de una persona no tienen por qué coincidir, ya que las personas escondemos las emociones para engañar a los demás (ver Sidera, Serrat, Rostan y Sanz-Torrent, 2011).

La comprensión de que las emociones se pueden ocultar (que implica la comprensión que la emoción externa y la emoción interna pueden diferir) se empieza a producir entre los 4 y los 6 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). Además, siguiendo a Albanese y Molina (2008) es a partir de los 8 años cuando más de los 80% de los niños superan esta tarea.

Tarea 15: Comprender las "meteduras de pata".

Evalúa la comprensión de las "meteduras de pata", situaciones donde una persona dice algo que hiere los sentimientos de otra de forma involuntaria. La investigación indica que la comprensión de este tipo de situaciones está relacionada con formas de razonamiento social

complejas y también inversamente relacionada con el rechazo de los iguales (Banerjee, Watling y Caputi, 2011).

Banerjee y col. (2011) sugieren que los niños y niñas empiezan a comprender las meteduras de pata a partir de los 7 años, pero inferimos que sólo hacia los 10 años un 80% de los niños y niñas pasarían su tarea.

Tarea 16: Comprender las emociones ambivalentes

Evalúa si los niños comprenden que las personas podemos sentir dos emociones de valencia opuesta (una positiva y otra negativa) de forma simultánea. Por ejemplo, si me invitan a una fiesta de cumpleaños puedo estar contento porque me han invitado, pero a la vez triste porque no invitan a un amigo mío.

Aunque la experiencia de emociones ambivalentes es prematura, su comprensión es un hito más tardío, que se inicia a partir de los 8 años (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). A partir de los 10 años un 80% de los niños podrían superar la tarea de Albanese y Molina (2008).

Tasca 17: Comprender los enunciados no-literales

Esta tarea evalúa la comprensión de los enunciados no-literales, es decir, que los mensajes de los hablantes deben interpretarse más allá del contenido del mensaje, considerando el contexto y las intenciones del hablante. Así pues, para comprender los mensajes no-literales, los niños y niñas deben comprender que una persona puede decir un mensaje interpretado como falso debido a un malentendido, una metáfora, un olvido o una mentira piadosa, entre otras razones.

La habilidad de comprender los mensajes no-literales se desarrolla progresivamente a lo largo de la etapa de la educación primaria, pero no es hasta los 9 años en el caso de los malentendidos, o de los 12 años o más en el caso del olvido, la mentira piadosa y la metáfora, cuando aproximadamente el 80% de los niños comprenden perfectamente este tipo de situaciones (ver O'Hare y col., 2009).

3. Conclusiones

En este artículo hemos desarrollado una propuesta de un instrumento de evaluación de la TM en la infancia (IATM), que permite evaluar un amplio abanico de habilidades de TM desde las más básicas a las más avanzadas, y que tiene en consideración tanto la TM cognitiva como la afectiva. Este instrumento incluye una selección de algunas de las tareas más utilizadas en la literatura científica que cubren los hitos evolutivos más importantes del desarrollo de la TM en la infancia. De este modo, el IATM pretende ayudar a los psicólogos y psicopedagogos en la evaluación de las habilidades de TM de los niños y niñas. Esta herramienta también se puede utilizar con niños y niñas susceptibles de tener dificultades en la TM, como es el caso de los niños y niñas con autismo (Baron-Cohen, 2000), con sordera (ver Sidera y col., 2017) o con TEL (Nilsson y de Lopez, 2016). Ahora bien, las dificultades de TM en estos trastornos están vinculadas a las dificultades lingüísticas, y por tanto, hay que asegurar la comprensión

lingüística de las tareas planteadas. En un futuro sería interesante realizar una versión del IATM con un contenido lingüístico más reducido, en la línea de algunas escalas ya propuestas (ver Burnel, Perrone-Bertolotti, Reboul, Baciú, y Durrleman, 2018). Una de las limitaciones del IATM es que sólo contiene una historia para cada tarea, por lo que se podría ampliar para una evaluación más exhaustiva. Finalmente, la evaluación de la TM con este tipo de tareas estructuradas puede ser diferente de la evaluación de la TM a partir de instrumentos que tienen en cuenta el uso de estas habilidades en situaciones comunicativas reales (ver Pujals y col., 2016). A pesar de dichas limitaciones, el IATM puede ser una herramienta útil para detectar dificultades específicas de la TM en los niños y niñas. Esta evaluación puede ayudar a los profesionales a planificar intervenciones ajustadas al nivel de desarrollo y habilidades de TM de los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- 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., Baciú, 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.

Agradecimientos

Agradecemos al CREDA Narcís Masó su colaboración en la confección de los materiales del Instrumento de Evaluación de la Teoría de la Mente.

Correspondencia con los autores: *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.

Apéndice. Tareas del IATM

Tarea 1. Reconocer estados emocionales

Se ponen los dibujos encima de la mesa (todos a la vez), y se dice:

“Podrías señalar cuál de estas niñas pone cara de”:

- a) Contenta
- b) Triste
- c) Enfadada

Material: Dibujos de la tarea de la comprensión de las emociones en base a la expresión facial del TEC (Pons y Harris, 2000), donde aparece una niña con cara de contenta, una con cara de triste, una con cara de enfadada, y una con cara neutra.

Puntuación: La tarea se considera correcta si responde correctamente a las 3 imágenes.

Tarea 2. Distinguir deseos propios y ajenos

Se muestra a los niños y niñas un muñeco de un adulto (por ejemplo, de un *Playmobil*) y se dice:

"Este es el señor Vila. Es la hora de la merienda, y el señor Vila quiere comer algo. Aquí hay 2 cosas diferentes para merendar, una zanahoria y una galleta" (se le muestran los dos objetos). A continuación, se pregunta:

- *Pregunta de deseos propios:* “¿Qué te gusta más a ti, para merendar, una zanahoria o una galleta?”

Si el niño dice la zanahoria, entonces decimos: "Muy bien, pero al señor Vila le gustan más las galletas. A él no le gustan las zanahorias. Lo que más le gusta son las galletas".

Si el niño dice la galleta, entonces decimos: "Muy bien, pero al señor Vila le gustan más las zanahorias. A él no le gustan las galletas. Lo que más le gusta son las zanahorias".

A continuación, se pregunta:

- *Pregunta de deseos ajenos:* “Es la hora de la merienda. El señor Vila solo puede escoger una cosa para merendar. ¿Qué querrá merendar el señor Vila? ¿Una zanahoria o una galleta?”

Material: Muñeco de Playmobil, zanahoria y galleta

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña escoge una respuesta diferente a cada pregunta.

Tarea 3. Distinguir creencias propias y ajenas

Se enseña a los niños un muñeco de una niña (por ejemplo, de Playmobil) y se dice:

“Esta es Lidia. Lidia está buscando a su gato. Su gato puede estar escondido en el garaje o dentro de su casita (se muestra una casita y un garaje cerrados). A continuación, se pregunta:

- *Pregunta de creencias propias:* “¿Dónde piensas que está escondido el gato? ¿En el garaje o en su casita?”

Si responde en el garaje, se dice: “Es posible que se encuentre en el garaje, pero Lidia piensa que el gato se encuentra en su casita”

Si responde dentro de su casita, se dice: “Es posible que se encuentre dentro de su casita, pero Lidia piensa que el gato se encuentra en el garaje”.

Después, se pregunta:

- *Pregunta de creencias ajenas:* “¿Dónde irá Lidia a buscar a su gato? ¿Dentro de su casita o en el garaje?”

Material: Niña de Playmobil, casita y garaje.

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña escoge una respuesta diferente a cada pregunta.

Tarea 4. Comprender el juego simbólico social

Se empieza proponiendo al niño o niña de jugar a que pintamos un coche rojo de color azul:

"Ahora vamos a jugar a que pintamos este coche de color azul. (El evaluador hace el gesto de pintar el coche con un pincel, e invita al niño a pintar el coche de color azul). "A ver cómo pintas el coche de color azul? Mira qué coche azul más chulo!". Luego se dice:

"Muy bien, ya hemos terminado de jugar a que el coche es azul" (se guarda el pincel).

"Ahora vendrá otra persona (decir el nombre de una persona real como ejemplo). Esta persona no nos ha visto jugar. Ahora le mostraremos este coche".

- *Pregunta test:* “¿Cuándo le preguntemos de qué color es este coche, qué dirá?”

Finalmente se realiza una pregunta de control.

- *Pregunta de control:* “Antes, cuándo jugábamos, de qué color hemos hecho ver que pintábamos el coche?”.

Material: Coche rojo, pincel

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde correctamente a la pregunta test i a la pregunta de control.

Tarea 5. Comprensión de intenciones

Se empieza contando dos historias previas sobre el significado de la palabra intentar:

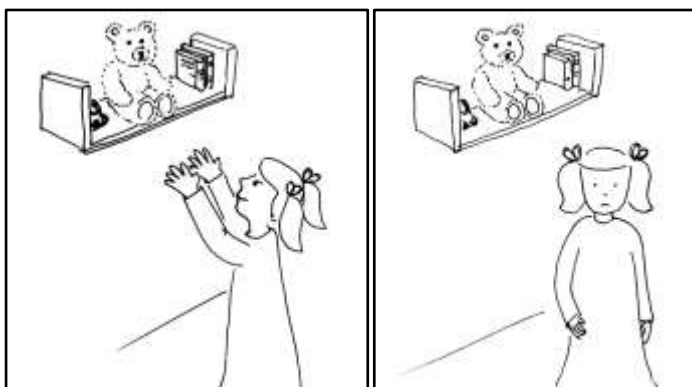
Historia previa 1

Dibujo 1. Se cuenta que una niña intenta coger un osito de una estantería.

Dibujo 2. Se cuenta que la niña está triste, porque no lo ha podido coger, ya que la estantería es demasiado alta.

Entonces se cuenta que la niña no ha podido coger el osito, pero que lo ha intentado.

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

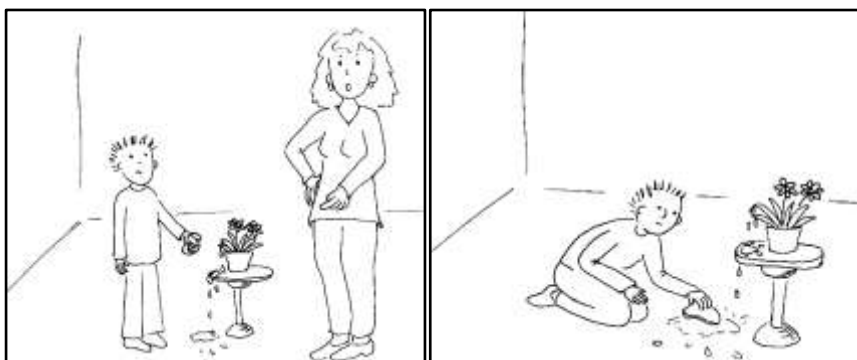
Historia previa 2

Dibujo 1. Se cuenta que un niño ha derramado un vaso de leche, y que su madre le dice que lo limpie.

Dibujo 2. Se cuenta que el niño está intentando limpiar la leche, pero que no puede.

Entonces se cuenta que el niño no puede limpiar la leche, pero que lo está intentando.

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

Tarea de evaluación:

Dibujo 1 (dibujo de la madre y el niño, i del bol de guisantes).

“Este es José. A José no li gustan los guisantes, pero su madre le ha pedido que coja un bol de

guisantes de la nevera para la comida. ¿Qué quiere la madre que José coja?

Si el niño o niña responde “un bol de guisantes”, decir “Correcto”, y repetir la respuesta.

Si el niño o niña da una respuesta incorrecta, decir: “Recuerda que su madre le pidió que cogiera un bol de guisantes”.

Dibujo 2 (Dibujo del niño a punto de abrir la nevera)

”Entonces José va a la nevera. ¿Qué está a punto de coger de la nevera?”

(dar feedback como en la pregunta del Dibujo 1)

Dibujo 3 (Dibujo del niño con un pastel en las manos).

“Oh, cuando José mira dentro de la nevera, ¡encuentra un pastel de chocolate! A José le encanta el pastel de chocolate. ¿Qué ha encontrado José en la nevera?” (Dar feedback como en la pregunta del Dibujo 1). A continuación, se realizan las siguientes preguntas (los niños y niñas deben poder ver los dibujos anteriores):

- 1. *Pregunta de intención*: “Cuándo José fue a la nevera, ¿qué tenía intención de coger?”
- 2. *Pregunta de distinción entre intención y resultado*: “¿José encontró lo que buscaba?”
- 3. *Pregunta de deseabilidad de los objetos*: “¿Qué prefiere José, los guisantes o el pastel? (señalar los objetos mientras se pregunta).

Material: Dibujos de Feinfield i col. (1999, estudio 2)

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde correctamente a las 3 preguntas de la tarea de evaluación.

Tarea 6. Comprensión del acceso al conocimiento

Se muestra a los niños una caja de plástico de color pero sin dibujos, con un perro de juguete de plástico dentro, y se dice: “¿Qué piensas que hay dentro de la caja?” (El niño puede indicar cualquier cosa o decir que no lo sabe). Vamos a ver... ¡Hay un perro dentro! Ahora cerramos la caja... ¿recuerdas qué hay dentro de la caja?”

Después aparece una niña de juguete (Playmobil), y se dice: “Esta niña es la Paula. Paula nunca ha visto qué hay dentro de la caja. Mira, Paula viene hacia aquí”. Después, se pregunta:

- *Pregunta test*: “¿Paula sabe qué hay dentro de la caja?”
- *Pregunta de memoria*: “¿Paula vio qué hay dentro de la caja?”

Material: Muñeca de Playmobil, caja de plástico, perro de juguete.

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde correctamente a las preguntas test y de memoria.

Tarea 7. Comprender la falsa creencia

Se muestra al niño o niña una caja de Lacasitos (o algún otro contenedor que en el exterior dé pistas de su contenido;) con piedrecitas dentro.

"Esto es una caja de Lacasitos. ¿Qué piensas que hay dentro?"

Después se abre la caja y se dice:

"Mira, en realidad hay piedrecitas dentro"

Después cerramos la caja, y decimos

- *Pregunta de control 1:* "¿Qué hay dentro de la caja?"
- *Pregunta de falsa creencia propia:* "¿Qué pensabas que había aquí dentro antes de abrir la caja?"

Después aparece un muñeco, y se dice:

"Éste es Biel. Biel no ha visto nunca qué hay dentro de la caja. Así pues..."

- *Pregunta de falsa creencia ajena:* "¿Qué pensará Biel que hay dentro de la caja, antes de abrirla?"
- *Pregunta de control 2:* Biel había visto qué había dentro de la caja?

Material: Tubo de Lacasitos, piedras pequeñas, muñeco de Playmobil.

Puntuación: Se considera correcta la comprensión de la falsa creencia propia si el niño o niña responde correctamente a la pregunta de control 1 y a la pregunta de falsa creencia propia.

Se considera correcta la comprensión de la falsa creencia ajena si el niño o niña responde correctamente a la pregunta de control 2 y a la pregunta de falsa creencia ajena.

Tarea 8. Comprender el engaño

Se presentan 2 títeres. Uno es el títere bueno, que da caramelos a los niños, y el otro es el títere malo, que se come los caramelos de los niños. Para mostrar qué hacen los títeres, se pone una caja encima de la mesa, y se pone un caramelo dentro. Entonces llega el títere bueno, abre la caja, encuentra el caramelo, se lo da al niño o niña y se va. El adulto dice: "¿Lo ves? Cuando el títere bueno encuentra un caramelo, te lo da a ti." Después el adulto pone otro caramelo dentro de la caja, y llega el títere malo, abre la caja, coge el caramelo, y se lo come. Entonces el adulto dice: "¿Lo ves? Cuando el títere malo encuentra un caramelo, se lo come." Después aparecen los 2 títeres, y se pregunta:

- *¿Cuál es el títere bueno que te da caramelos?*
- *¿Cuál es el títere malo que se come los caramelos?*

A continuación, se pone una segunda caja (de otro color) encima de la mesa y se dice al niño/a:

"Ahora vamos a jugar a un juego. En este juego puedes ganar caramelos si ayudas al títere bueno a encontrar caramelos (señalar al títere bueno), pero no puedes dejar que el títere malo se los coma (señalar al títere malo)."

Títere bueno

El adulto da un caramelo al niño o niña y le pide que esconda el caramelo dentro de una de las dos cajas. A continuación, el adulto hace salir al títere bueno, que dice:

"Soy el títere bueno. Si encuentro un caramelo, te lo daré. ¿Dónde está el caramelo?" Después, el adulto dice:

- *Pregunta de control:* "¿A qué caja quieres señalar? ¿Quieres señalar esta caja (la del caramelo) o esta caja (vacía)? Piénsalo bien. Debes ayudar a tu amigo a encontrar el caramelo."

Si el títere encuentra el caramelo, se lo da al niño o niña. Si no, se va. Entonces llega el títere malo.

Títere malo

El adulto da un caramelo al niño o niña y le pide que esconda el caramelo dentro de una de las dos cajas. A continuación, el adulto hace salir al títere malo, que dice: "Soy el títere malo. Si encuentro un caramelo, me lo como. ¿Dónde está el caramelo?" Después, el adulto dice:

- *Pregunta de engaño:* "¿A qué caja quieres señalar? ¿Quieres señalar esta caja (la del caramelo) o esta caja (vacía)? Piénsalo bien. No dejes que el títere malo se coma el caramelo."

Si el títere malo encuentra el caramelo, se lo come. Si no lo encuentra, se va.

Material: 2 títeres, 2 cajas de distinto color, caramelos.

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña señala la caja del caramelo al títere bueno y la vacía al malo.

Tasca 9. Comprender las causas externas de las emociones

"Ahora te mostraré unas imágenes. Cada vez que te explique una imagen te haré una pregunta. Escúchame bien, ¿de acuerdo? Y luego, respondes".

Imagen 1: "Este niño está mirando su tortuga que se acaba de morir. ¿Cómo está este niño? ¿Está contento (señalar dibujo), triste (señalar dibujo), enfadado (señalar dibujo), o normal (señalar dibujo)?"

Imagen 2: "Este niño / a acaba de recibir un regalo por su cumpleaños. ¿Cómo está este niño? ¿Está contento, triste, normal o asustado?"

Imagen 3: "Este niño quiere hacer un dibujo, pero su hermano lo está molestando. ¿Cómo está este niño? ¿Está contento, normal, enfadado, o asustado?"

Imagen 4: "Este niño está esperando el autobús. ¿Cómo está este niño? ¿Está contento, triste,

enfadado o normal?"

Imagen 5. "A este le persigue un monstruo. ¿Cómo está este niño? ¿Está contento, normal, enfadado, o asustado?"

Material: Dibujos de la tarea de comprensión de las causas externas de las emociones del TEC.

Puntuación: La tarea se considera correcta si se responde bien a un mínimo de 4 imágenes.

Tasca 10. Relacionar la emoción y el deseo

Imagen 1. "Esta niña se llama Cristina (señalar la niña de la izquierda) y esta otra Paula (niña de la derecha). Cristina y Paula tienen mucha sed. A Cristina le encanta la Coca-Cola, pero a Paula no le gusta nada. ¿Abrimos la caja? ¡Hay una botella de Coca-Cola en la caja! (Señalar la botella)"

- *Pregunta de control 1:* "¿A Cristina le gusta la Coca-Cola?"

Si dice que sí, decir: "Exacto, a Cristina le gusta la Coca-Cola."

Si dice que no, decir: "En realidad a Cristina sí que le gusta la Coca-Cola"

- *Pregunta de control 2:* "¿Y a Paula le gusta la Coca-Cola?"

Si dice que no, decir: "Exacto, a Paula no le gusta la Coca-Cola".

Si dice que sí, decir: "En realidad a Paula no le gusta la Coca-Cola".

En este momento se desdobra la parte de abajo de la hoja, de manera que el niño o niña pueda ver toda la hoja. Entonces se dice:

- *Pregunta test 1:* "¿Cómo está Cristina cuando ve que en la caja hay una botella de Coca-Cola? ¿Se siente contenta, triste, normal o asustada?" (Señalar cada una de las emociones mientras se dice).
- *Pregunta test 2:* "¿Cómo está Paula cuando ve que en la caja hay una botella de Coca-Cola? ¿Se siente contenta, triste, normal o asustada?" (Señalar cada una de las emociones mientras se dice).

Imagen 2. "Esta niña se llama Daniela (señalar niña de la izquierda) y esta otra Jérica (niña de la derecha). Daniela y Jérica tienen mucha hambre. A Daniela le encanta la ensalada, pero a Jérica no le gusta nada. ¿Abrimos la caja? ¡Hay una ensalada en la caja! (Señalar la ensalada)"

- *Pregunta de control 1:* "¿A Daniela le gusta la ensalada?"

Si dice que sí, decir: "Exacto, a Daniela le gusta la ensalada."

Si dice que no, decir: "En realidad a Daniela sí que le gusta la ensalada."

- *Pregunta de control 2:* "¿Y a Jérica le gusta la ensalada?"

Si dice que no, decir: "Exacto, a Jérica no le gusta la ensalada".

Si dice que sí, decir: “En realidad a Jéssica no le gusta la ensalada”.

En este momento se desdobra la parte de bajo de la hoja, de manera que el niño o niña pueda ver toda la hoja. Entonces se dice:

- *Pregunta test 1:* “¿Cómo está Daniela cuando ve que en la caja hay una ensalada? ¿Está contenta, triste, normal o asustada? ”(Señalar cada una de las emociones mientras se dice).
- *Pregunta test 2:*“¿Cómo está Jéssica cuando ve que en la caja hay una ensalada? ¿Está contenta, triste, normal o asustada? ”(Señalar cada una de las emociones mientras se dice).

A veces los niños y niñas se confunden por la presencia de 2 personajes, por lo que responden al 2º ante la pregunta del 1º. Para evitar esto, se puede tapar uno de los dos personajes con una hoja de papel. Si los niños no responden, entonces se pregunta por cada una de las emociones por separado.

Material: Dibujos de la tarea de comprensión de las emociones basadas en deseos del TEC.

Puntuación: La tarea se considera correcta si responde bien a todas las preguntas test.

Tarea 11. Comprender las emociones fingidas

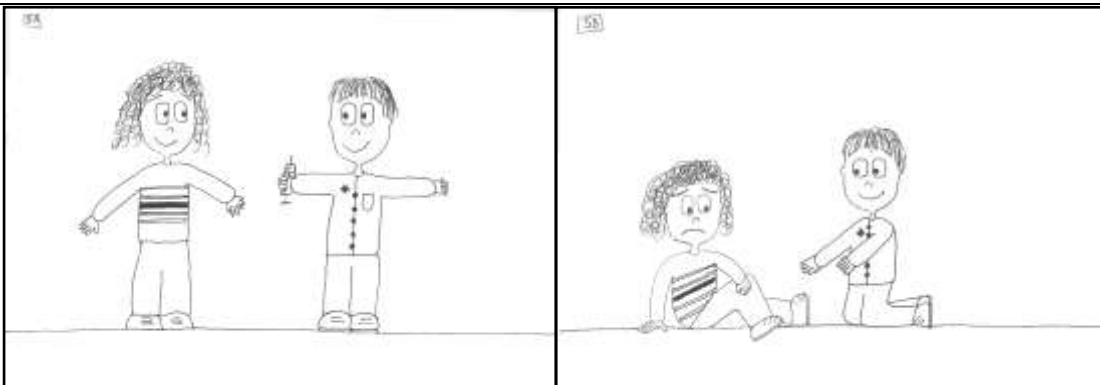
El evaluador cuenta una historia al niño o niña, mostrando los dibujos y dejándolos visibles.

Dibujo 1: "Marta y Juan están jugando a médicos. Están contentos porque se lo pasan bien."

Dibujo 2: "Para jugar, Marta dice: Va Juan, ahora hacemos ver que me he hecho daño en la pierna. ¡Uy qué dolor! Y Juan dice: "Vale, pues yo te curaré. Tranquila bonita".

- Pregunta de emoción externa: *¿Qué cara pone Marta, de contenta o de triste?* (en referencia al Dibujo 2)
- Pregunta de emociones fingidas: *Marta está triste de verdad o de mentira?* (en referencia al Dibujo 2)

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

Puntuación: La tarea se considera correcta si se responde correctamente a las dos preguntas.

Tarea 12. Comprender la falsa creencia de segundo orden

“Perrito de cumpleaños”

Hoy es el cumpleaños de Pedro. Su madre le quiere hacer una sorpresa y regalarle un perrito. La madre ha escondido el perrito en el sótano. Pedro dice: "Mamá, me gustaría mucho que me regalaras un perrito para mi cumpleaños". Recuerda que la madre le quiere regalar un perrito por sorpresa. Por tanto, en lugar de decirle que ya tiene un perrito, le dice: "Lo siento, Pedro, no te he comprado un perrito por el cumpleaños. Te he comprado otro juguete que es genial."

- *Pregunta de memoria 1:* ¿La madre le ha comprado un juguete a Pedro por su cumpleaños? (dar feedback al niño o niña)
- *Pregunta de memoria 2:* ¿La madre le ha dicho a Pedro que le ha comprado un juguete por su cumpleaños? (dar feedback al niño o niña)
- *Pregunta de memoria 3:* ¿Por qué la madre le ha dicho a Pedro que le ha comprado un juguete por su cumpleaños? (dar feedback al niño o niña)

Ahora Pedro le dice a su madre: "Me voy a jugar a la calle". Pero mientras se va la calle, Pedro baja al sótano a buscar su patinete. En el sótano, ¡Pedro encuentra su perrito! Pedro se dice a sí mismo: "¡Uau, mi mamá no me ha comprado un juguete, me ha comprado un perrito por mi cumpleaños!" La madre no ha visto como Pedro bajaba al sótano y encontraba el perrito.

- *Pregunta no lingüística de control:* ¿Pedro sabe que su madre le ha comprado un perrito por su cumpleaños? (dar feedback al niño o niña)
- *Pregunta de control lingüístico:* “¿La madre sabe que Pedro ha visto el perrito en el sótano?”

Ahora suena el teléfono, ¡riiiiiing-riiiiiing! Es la abuela de Pedro que llama para saber a qué hora es la fiesta de cumpleaños de Pedro. La abuela le pregunta a la madre por teléfono: "¿Pedro sabe qué le has comprado para el cumpleaños?" (Dar feedback al niño)

- *Pregunta de ignorancia de segundo orden:* "¿Qué le dice la madre a la abuela?" (no se da feedback; si el niño o niña no responde, se dan 2 posibles alternativas: ¿La madre le dice que Pedro sabe qué le ha comprado, o la madre le dice que Pedro no sabe qué le ha comprado?)

Recuerda, la madre no sabe que Pedro ha visto el perrito que le ha comprado por el cumpleaños. Después, la abuela le dice a la madre de Pedro: "¿Qué piensa que le has comprado, Pedro, por su cumpleaños?"

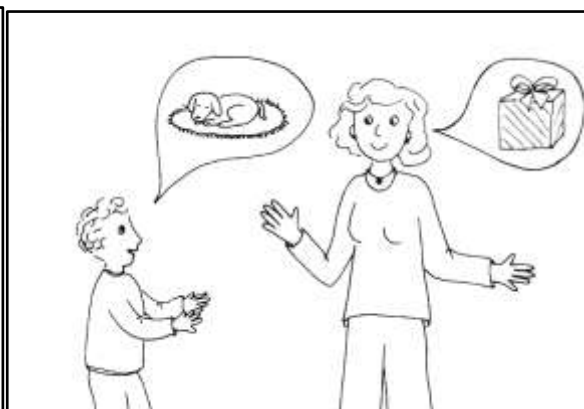
Pregunta de falsa creencia de segundo orden: "¿Qué le contesta la madre a la abuela?" (No se da feedback, si no responde, se le dan 2 posibles alternativas: ¿Qué le dice la madre a la abuela, que Pedro piensa que le ha comprado un regalo, o que Pedro piensa que le ha comprado un perrito?)

- *Pregunta de justificación:* "¿Por qué le dice esto la madre a la abuela?"

Material:



Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4

Puntuación:

- a) La pregunta de control lingüístico tiene un formato exacto a la pregunta de ignorancia de segundo orden. Si el niño falla en ambas preguntas puede ser indicativo de problemas con este tipo de estructuras sintácticas, y no necesariamente con la comprensión de la ignorancia de 2º orden.
- b) Se valora la ignorancia de segundo orden como correcta o incorrecta, y también la falsa creencia de segundo orden como correcta o incorrecta. La edad límite de consecución corresponde a los 6 años para la ignorancia de 2º orden y los 7 años para la falsa creencia de segundo orden.
- c) Para que la justificación sea correcta, el niño debe referirse explícita o implícitamente a que la madre no sabe que Pedro sabe qué le regalará.

Tarea 13. Relacionar la emoción y la creencia

En primer lugar mostramos la parte de arriba de la lámina, donde hay un conejo con una zanahoria y un arbusto a su derecha. Se dice: "el conejo está comiendo una zanahoria. Le gustan mucho las zanahorias. ¿Miramos qué hay detrás de los arbustos? "

Se destapa la imagen: "¡Hay un zorro! El zorro se ha escondido detrás de los arbustos porque se quiere comer el conejo. Ahora puedes poner los arbustos de nuevo, para que el conejo no vea el zorro escondido detrás de los arbustos. "(Señalamos los personajes siempre que los nombramos)

- *Pregunta de control:* "¿El conejo sabe que el zorro está escondido detrás de los arbustos?"

Si el niño correctamente dice que el conejo no lo sabe, decimos: "Exactamente, el conejo no sabe que el zorro está escondido detrás de los arbustos".

Si el niño dice que lo sabe, decimos: "No, en realidad el conejo no sabe que el zorro está escondido detrás de los arbustos".

Después destapamos la parte inferior del dibujo donde hay el conejo mostrando emociones, y decimos:

- *Pregunta test:* "¿Cómo está el conejo? ¿Está contento, normal, enfadado o asustado?"

Nota: Al destapar el arbusto, los niños y niñas a veces nombran espontáneamente al zorro como "lobo". En este caso se puede utilizar la palabra "lobo" en lugar de "zorro".

Material: Utilizar imágenes de la tarea de comprensión de las emociones basadas en creencias del TEC.

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde con la emoción de contento o normal.

Tasca 14. Comprender las emociones ocultas

"Este niño se llama Marcos y este otro se llama Pedro. Pedro se ríe de Marcos porque Pedro tiene muchas canicas y Marcos no tiene ninguno. Marcos sonrío porque no quiere que Pedro sepa cómo se siente por dentro / cómo se siente en realidad / cómo se siente realmente. "

En este momento se descubre la parte inferior del dibujo, y se dice:

- *Pregunta test:* ¿Cómo está Marcos de verdad? ¿Está contento, normal, enfadado o asustado?

Material: Dibujos de la tarea de comprensión de emociones ocultas del TEC.

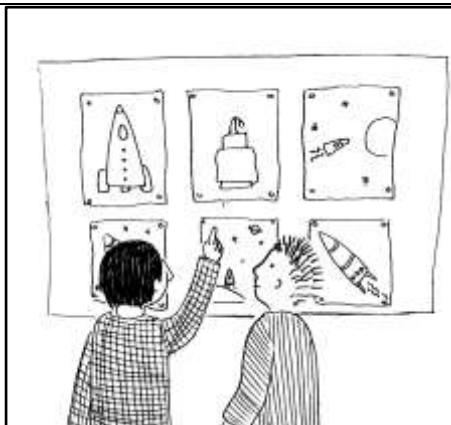
Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde.

Tarea 15. Comprender las “meteduras de pata”

Nil ha pintado un dibujo de un cohete para una exposición que ha hecho en clase. El amigo de Nil, Roque, va a otra clase y no sabe que Nil ha dibujado un cohete para la exposición, pero va a ver la exposición después de clase. Roque y Nil se encuentran en la exposición y miran dibujos juntos. Entonces, Roque señala al dibujo de Nil y dice: "Los otros dibujos están bien, pero este cohete es horrible, ¿no?" Nil responde: "Oh, me tengo que ir a casa".

- *Detección de la metedura de pata:* ¿En esta historia alguien ha dicho alguna cosa que no debería haber dicho?
- *Identificación:* ¿Qué se ha dicho que no se debería haber dicho? (Si el niño o niña no responde, ofrecer 2 opciones: ¿Nil ha dicho “Oh, me tengo que ir a casa” o bien Roque ha dicho “Este cohete es horrible”?)
- *Sentimientos:* ¿Cómo se siente Nil ahora, triste o satisfecho?
- *Intención:* ¿Roque quería hacer sentir mal a Nil?
- *Comprensión de la historia:* ¿Quién ha pintado el cohete? (Si no responde, decir: ¿lo ha pintado Nil u otra persona?)
- *Ignorancia:* ¿Roque sabía que Nil había pintado el dibujo?

Material:



Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde bien a todas las preguntas.

Tarea 16. Comprender las emociones ambivalentes

"Este niño se llama Alberto. Alberto está mirando la bicicleta que le acaban de regalar por su cumpleaños. Pero si cae se hará daño, porque aún no sabe ir en bicicleta".

Se descubre la parte inferior de la hoja se dice:

- *Pregunta test:* "¿Cómo está Alberto en esta situación?" ¿Está contento, triste y asustado, contento y asustado, o asustado?

Con los niños y niñas más pequeños se pueden utilizar las expresiones "un poco triste y un poco asustado" y "un poco contento y un poco asustado" ya que son más fácilmente comprensibles."

Si el niño o niña dice "contento", decimos: "¿pero solo contento o también un poco asustado?"

Material: Dibujos de la tarea de comprensión de emociones mixtas del TEC.

Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña expresa que Alberto se puede sentir de dos maneras de forma simultánea.

Tasca 17. Comprenderlos enunciados no-literales

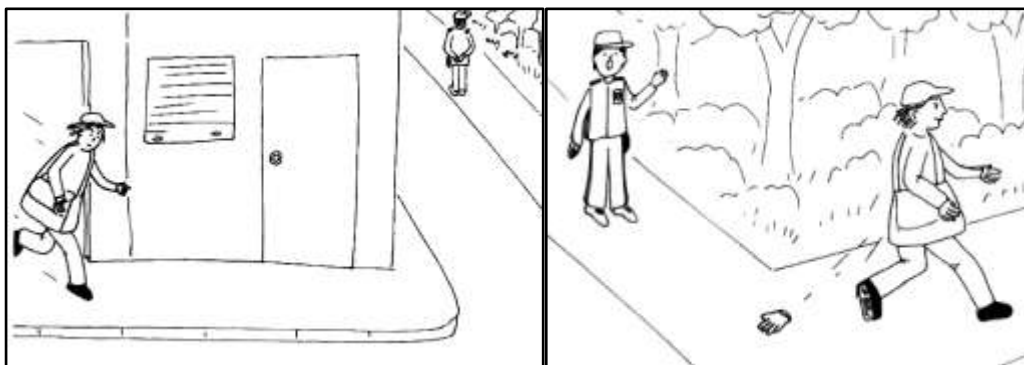
Malentendido

Un ladrón acaba de robar una tienda y se está escapando. Mientras corre hacia su casa, un policía ve que le cae un guante. ¡El policía no sabe que es un ladrón! y sólo le quiere devolverle el guante. Pero

cuando el policía llama al ladrón "¡Eh tú, para!", el ladrón se gira, ve el policía, y se entrega. Pone sus manos arriba y admite que ha robado en la tienda.

1. ¿El policía se sorprendió de lo que hizo el ladrón?
2. ¿Por qué el ladrón hizo esto, si el policía sólo quería devolverle el guante?

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

Puntuación: La tarea se considera correcta si a la pregunta 2 se hace referencia:

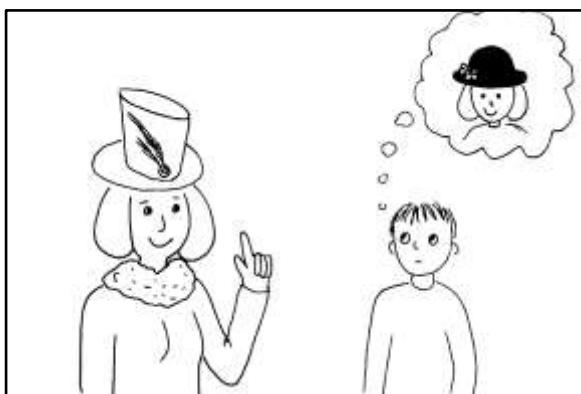
- Al hecho que el ladrón piensa que el policía sabe que ha robado la tienda.
- Al hecho que el ladrón piensa que el policía lo quiere arrestar/le está persiguiendo/lo quiere meter en la cárcel.

Mentira piadosa

Un día, la tía Juana vino a visitar a Pedro. A Pedro le gusta mucho su tía, pero hoy ella lleva un sombrero nuevo. Pedro piensa que este sombrero es realmente horrible. Pedro piensa que su tía parece estúpida con este sombrero, y que le quedaba mucho mejor el sombrero viejo. Pero cuando la tía Juana le pregunta a Pedro "¿Te gusta mi nuevo sombrero?" Pedro dice: "Oh, es muy bonito".

1. ¿Es cierto lo que dice Pedro?
2. ¿Por qué dice eso Pedro?

Material:



Puntuación: La tarea se considera correcta si a la pregunta 2 se hace referencia:

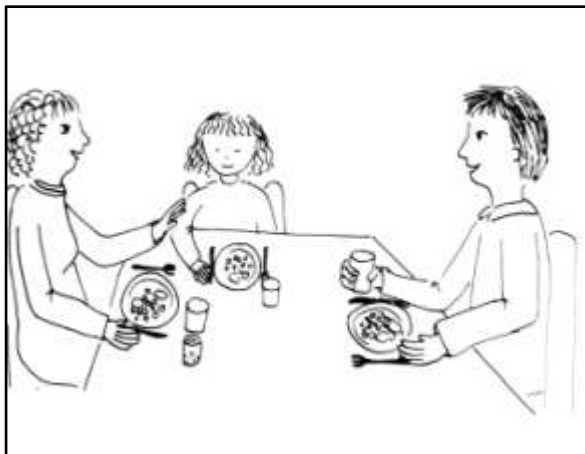
- Al hecho que Pedro no quiere que su tía sepa que no le gusta su sombrero.
- Al hecho que Pedro no quiere que ella esté triste / no quiere herir sus sentimientos/quiere que se sienta bien.
- Al hecho que Pedro no quiere que su tía se enfade con él / se ofenda.
- Al hecho que Pedro no quiere decirle la verdad / no quiere ser maleducado/no quiere ser desagradable.

Metáfora

Emma es una niña que siempre habla mucho. Pero hoy está comiendo con sus padres, y no ha dicho nada en todo el tiempo. Entonces, su padre dice: "Emma, se te ha comido la lengua el gato".

1. ¿Es cierto que un gato se le ha comido la lengua a Emma?
2. ¿Por qué el padre le dice esto?

Material:



Puntuación: La tarea se considera correcta si a la pregunta 2 se hace referencia:

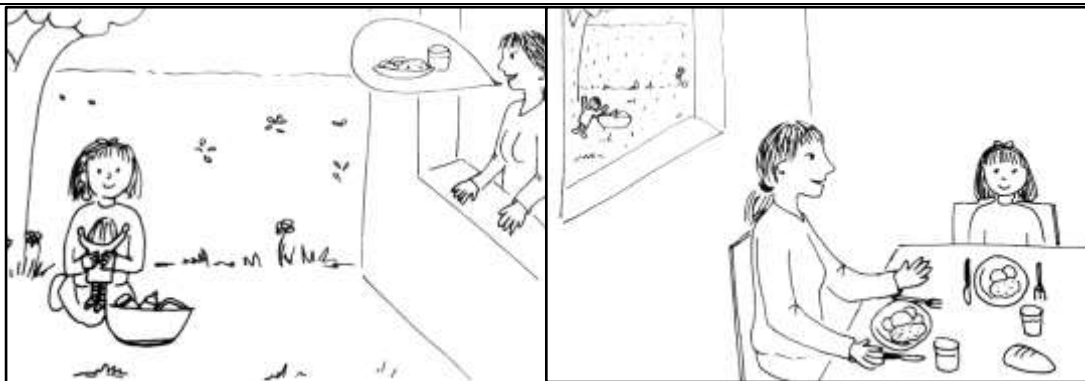
- Al hecho que es una forma de hablar, una expresión, una broma.
- Al hecho que no ha dicho nada en todo el rato.

Olvido

Ivana está jugando en el jardín con su muñeca. Cuando su madre la llama para comer, se deja la muñeca en el jardín. Mientras están comiendo, empieza a llover, y la madre de Ivana le pregunta: "¿Has dejado la muñeca en el jardín?" Ivana dice: "No, mama, la he llevado conmigo dentro".

1. ¿Es cierto lo que dice Ivana?
2. ¿Por qué dice eso Ivana?

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

Puntuación: La tarea se considera correcta si a la pregunta 2 se hace referencia:

- Al hecho que se ha olvidado o equivocado.
- Al hecho que la niña no quería ir a buscar la muñeca en el jardín.
- Al hecho que la niña se pensaba que su madre la regañaría por haberse dejado la niña en el jardín.