

## El juego de ficción y la teoría de la mente en niños con dificultades sociales\*

### Pretense play and theory of mind in children with social interaction difficulties

Cristina Arbeláez,  
Alejandro Salgado-Montejo\*\*

Ana Cristina Velasco  
Pontificia Universidad Javeriana,  
Colombia

Recibido: 2 de febrero de 2009

Revisado: 15 de mayo de 2009

Aceptado: 19 de julio de 2009

#### Resumen

Este artículo presenta un estudio en el que se desarrolló un instrumento para determinar si niños con distintas dificultades en la interacción social logran realizar juegos de ficción en los que puedan atribuir una Teoría de la mente (ToM) al objeto, en especial, emociones e intenciones. Se llevaron a cabo cinco estudios de caso (individuos de sexo masculino de 11-13 años), diagnosticados con distintos trastornos psicológicos y en situaciones de vulnerabilidad. El instrumento consistió en una entrevista semi-estructurada y una muñeca con la que se buscaba facilitar el juego de ficción y la ToM. Los participantes presentaron dificultades en el juego de ficción, y requirieron ayuda para iniciarlo o para generar detalles sobre éste; en cambio, mostraron un lenguaje más fluido y relevante en tareas vinculadas con ToM. Esto no es consistente con la literatura, en la que el juego de ficción es precursor necesario de la ToM. Se sugiere indagar más sobre la relación entre ToM y juego de ficción, así como establecer si realmente existe una interdependencia y una línea cronológica del desarrollo.

**Palabras clave:** Teoría de la mente, juego de ficción, emoción, intencionalidad, dificultades sociales.

---

\* Artículo de investigación. Grupo de Investigación en Psicología y Salud y Semillero de Investigación en Neurociencia Hippocampus.

\*\* Correspondencia: Alejandro Salgado-Montejo. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. correo electrónico: salgado.a@javeriana.edu.co. Dirección postal: Cra. 5 No. 39 - 00, Facultad de Psicología, Edificio Manuel Briceño, Piso 2, Grupo de Investigación en Psicología y Salud.

## Abstract

Theory of mind (ToM) and pretense play have been topics of great interest to developmental psychology; nonetheless their relationship and interaction are still subjects of research. With this on mind, an instrument was developed with the purpose of determining if children with social interaction difficulties could generate ToM attributions to an object during pretense play, especially emotions and intentions. 5 case studies were conducted (male participants 11-13 years of age), diagnosed with various psychological disorders within a vulnerable social context. The instrument consisted of a semi-structured interview and a doll which had the intention of facilitating pretense play and ToM. The participants showed difficulties during pretense play tasks, requiring help to initiate play and generate a detailed explanation about the situation. In comparison, during ToM tasks their vocabulary was more fluid and relevant; which is not consistent with the literature where pretense play is a necessary precursor of ToM. We suggest that more research is needed to explain the relation between pretense play and ToM, and determine if there is an interdependency and chronological development of these cognitive abilities.

**Key words:** Theory of mind, pretense play, emotion, intentionality, social difficulties.

## Introducción

La Teoría de la mente (ToM) ha sido definida como la capacidad de atribuir estados mentales, tanto a sí mismo como a otros (capaces, a su vez, de atribuir estados mentales). Para algunos autores como Leslie (1987), Riviere & Núñez (1996) y Marti (1997), el desarrollo de la ToM está estrechamente ligado a la percepción, las emociones y el juego de ficción. Este último implica el reconocimiento de las propias representaciones mentales sobre la realidad exterior, a la vez que es un tipo de juego que se presta para representar formas de interacción social en las que existe la tendencia a la atribución emocional y a estados mentales que posibilitan la relación con otros, así como la comprensión y predicción de sus conductas. A través del juego, de sus mecanismos y del lenguaje emitido al jugar puede identificarse la intencionalidad en el participante y los posibles sentidos que da a su realidad, tanto por su propia conducta como por la que atribuye a otras personas u objetos a través del juego de ficción.

En particular, para las ciencias de la salud, la comprensión de la relación entre el juego de ficción y la ToM ayuda a generar nuevos métodos de intervención y aumenta la comprensión acerca de la forma en que ésta -la ToM- se desarrolla

(McAloney & Stagnitti, 2009). De igual forma, de lo anterior es posible delinear los mecanismos de adquisición de la ToM; particularmente, al relacionar el objeto con el juego de ficción, es posible fabricar objetos con mayor validez ecológica que ayuden durante los períodos críticos en los que se adquiere la ToM a que los niños la desarrollen con satisfacción. Además, es posible generar relaciones o atribuirle al objeto propiedades humanas, aspecto que requiere mayor estudio.

De tal manera, es claro que las desventajas socioeconómicas tienen fuertes impactos sobre la niñez, dificultando un desarrollo socio-afectivo adecuado (McLoyd, 1998 en Scaramella, Neppl, Ontai, & Conger, 2008), que es fundamental para la adquisición de habilidades cognitivas complejas, entre las cuales se encuentra la ToM. El compromiso de estas habilidades reduce las estrategias de afrontamiento, generando estrés, incrementando la vulnerabilidad a enfermedades físicas y psicológicas (Taylor & Stanton, 2007), y comprometiendo la calidad de vida.

Esto también se relaciona con el retraimiento social, en el cual es importante resaltar que este comportamiento puede tener consecuencias a lo largo de la vida (Rubin, Coplan & Bowker, 2009). Al revisar el juego de ficción y su relación con la ToM, es posible identificar dificultades que po-

drían esclarecer la prevalencia del retraimiento social e indagar si nuestro modelo es viable para mejorar las habilidades relacionadas con la interacción social.

La capacidad del niño para fingir que una cosa es otra, o que posee características distintas, no hace parte del desarrollo del niño en la comprensión de objetos, sino de un discernimiento de la cognición misma. Es el comienzo de la capacidad para manipular y transformar la información mental; igualmente, es la habilidad de notar los cambios en la información, primero en sí mismo, y posteriormente en el otro. Así, esta habilidad es el inicio de la ToM (Gillan, Permack & Woodruff, 1981; Wellman, 1985 en Leslie, 1987). Las representaciones que se construyen en el juego de ficción rompen con la exigencia de la adaptación sumisa a la realidad, en virtud de una alteración de las relaciones normales de referencia, como ocurre cuando los niños son capaces de sustituir unos objetos por otros. Esto muestra que existe una correspondencia entre la actividad mentalista de los niños y los juegos en los que éstos fingen acciones y situaciones (Leslie, 1987; Amsel, Bobadilla, Coch, Remy, 1996; Hannes Tomasello & Striano, 2004).

De esta manera, se establecen tres tipos de juego de ficción: sustitución de objetos, atribución de propiedades y objetos imaginarios. De los tres tipos de juego nos centraremos en los dos primeros, que aluden respectivamente a una desviación al referirse al objeto y a una desviación en lo que es cierto sobre el objeto (Leslie, 1987).

Al retomar la definición de Riviere & Núñez (1996), podría considerarse la ToM como un subsistema cognitivo que permite a los individuos inferir y predecir la conducta de los demás y la suya propia. Asimismo, en caso de no tener ToM un niño no podría comunicarse e interactuar con los demás de forma compleja. Dente (1987 en Riviere & Núñez, 1996) propone dos criterios para identificar la presencia de la ToM en las personas: la capacidad de tener creencias sobre las creencias de los demás y la capacidad de inferir y predecir cosas a partir de las intenciones, creencias y deseos que se atribuye a los demás. También,

se ha propuesto que los contextos cooperativos de interacción social reflejan de forma adecuada las habilidades en ToM (Riviere & Núñez, 1996; Baldwin, 2000; Saxe, Carey & Kanwisher, 2004; Gelman, 2009; Lacoboni, 2009).

Como lo han reportado distintos autores (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999; Rajendran & Mitchell, 2007; Flobbe, Verbrugge, Hendriks & Kramer, 2008; Verbrugge & Mol, 2008; McCarthy & Lee, 2009), existen diferentes niveles de ToM: de primer orden, que alude a consideraciones sobre la cognición del otro orientadas a hechos simples del mundo; y de segundo orden, implica que la persona está consciente de que el otro posee un conocimiento y un modelo de las creencias y los deseos de los demás, es decir, está consciente de que las otras personas han generado modelos de creencias sobre otros.

Por otro lado, Villanueva, Clemente & Adrián (2000) encontraron que la ToM y los sistemas emocionales están estrechamente relacionados, en tanto que estas últimas proveen a la persona con mecanismos de autoevaluación que se relacionan con la culpa, el orgullo y la vergüenza, las cuales resultan de gran importancia en el establecimiento y comprensión de normas y en un buen desempeño en su adaptación social. Lo anterior concuerda con lo planteado por Blijd-Hoogewys, van Geert, Serra & Minderaa, (2008) en que la ToM está implicada en el reconocimiento emocional y en la identificación de deseos y creencias propias y de otros.

Como lo proponen Feldman, Mesquita, Ochsner & Gross (2007), la ToM se involucra en el proceso de atribución emocional y de evaluación de la intención de una acción que implica una emoción. Este proceso se lleva a cabo mediante una conciencia de las emociones propias y de la capacidad de valorar los estados emocionales de otros individuos de forma separada; es decir, que una situación adquiere sentido gracias a los estados mentales, emociones e intenciones que se les atribuyen a las personas, y a objetos durante el juego de ficción (Fabes, Eisenberg, McCormick & Wilson, 1988; Doyle, Doehring, Tessier, De Lorimier, Shapiro, 1992; Kavanaugh, Eizenman & Harris, 1997;

Marti, 1997). De esta manera, la intencionalidad atribuida se considera precursora de la ToM y se desarrolla desde temprana edad como una forma de cognición social que identifica deseos, metas y creencias en los demás y los concibe como las causas de sus comportamientos (Wellman, Lopez-Duran, LaBounty & Hamilton, 2008).

La posibilidad de atribuir mente a otros individuos facilita la interacción social y el establecimiento de relaciones, evidenciando la relación entre atribución emocional, intención de la acción y la ToM. Las nociones mediante las cuales las personas elaboran aproximaciones sobre la mente de los demás a partir de sus propias creencias, están mediadas por las experiencias, el contexto, las expectativas y la capacidad de generar relaciones causales sobre los estados emocionales de otros (Thompson, 1987; Hughes & Dunn, 1998; Parkinson, 2007). Por esta razón, las circunstancias en las que se desarrolla el niño no sólo van a tener un impacto sobre sus habilidades cognitivas, sino sobre los contenidos de sus valoraciones emocionales y mentales. El proceso de atribuir emociones e inferir la intención de la acción de otra persona, implica poder diferenciar la mente propia de la del otro (Gergely, Nádasdy, Csibra & Biró, 1995; Converse, Lin, Keysar & Epley, 2008).

En concordancia con lo anterior, hemos querido profundizar en la relación existente entre la capacidad de atribuir estados mentales (ToM) y el juego de ficción, valiéndonos de una muñeca como objeto antropomórfico, que por sus características puede facilitar la interacción del niño en el juego (Doyle et al., 1992; Kavanaugh et al., 1997). Buscamos determinar si niños con distintas dificultades en la interacción social, que han crecido en contextos de alta vulnerabilidad, pueden realizar juegos de ficción proposicionales en los que atribuyan ToM a la muñeca, especialmente, emociones y relaciones causa-efecto en las que se refleje la intencionalidad atribuida como respuesta a una situación exterior. Así, será posible conocer si los niños son capaces de acceder y atribuir estados internos al objeto antropomórfico y si, efectivamente, hay transformaciones de la realidad en el transcurso del proceso. Al tener clara la relación entre juego de ficción y ToM, se busca

analizar la relación de estos dos componentes con la atribución emocional y valoración de intenciones; aspectos fundamentales para determinar el nivel de desarrollo de ToM, al mismo tiempo que se determina si los participantes presentan ToM de primer o segundo orden.

## Método

El trabajo que se realizó fue de carácter cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, cinco estudios de caso de niños previamente diagnosticados con distintos trastornos psicológicos, en condiciones de vulnerabilidad y con dificultades en la interacción social.

## Diseño

Se llevó a cabo un análisis cualitativo, se utilizó un cuestionario desarrollado por los investigadores, basado en la metodología de Selman (1989) y Kohlberg (1989) sobre dilemas morales, en el cual los aspectos a indagar son establecidos a partir de categorías extraídas del estado del arte. Dicho proceso, aunque corresponde a una construcción a priori de categorías, es flexible, dado que se respeta el carácter ideográfico, y en este sentido las categorías pueden ser modificadas si la situación lo exige. Este cuestionario permitió, en conjunto con una observación participante, evaluar la atribución de intenciones y emociones que hace el niño en su interacción con una muñeca. Esta interacción con los participantes consistió en modificar, a partir de la información que se iba recolectando durante la socialización con los niños, los atributos de una muñeca, apoyándose en la pregunta y repregunta de situaciones hipotéticas que tienen en cuenta el contexto y la vida cotidiana de los niños.

## Participantes

Se trabajó con cinco niños que han sido diagnosticados por los psicólogos de las instituciones correspondientes con diferentes trastornos psicológicos y se encuentran en situación de abandono, maltrato y fracaso escolar. Cabe mencionar que

la muestra se escogió por conveniencia, debido a que los niños presentaban un buen nivel de interacción verbal, lo que les facilitó el desarrollo del juego de ficción. A continuación se expone la edad correspondiente de cada uno de los participantes, así como también el diagnóstico que se les ha dado en los hogares de protección en los que viven:

Participante 1: 12 años, diagnosticado con trastorno obsesivo-compulsivo, rasgos autistas, conducta repetitiva y estereotipada, dificultad en la relación social y en la identificación de figuras.

Participante 2: 13 años, diagnosticado con problemas de aprendizaje, disfunción en un oído, rasgos obsesivos y trastorno comportamental.

Participante 3: 11 años, diagnosticado con trastorno conductual-comportamental e hiperactividad.

Participante 4: 13 años, diagnosticado con retardo mental leve, epilepsia parcial, ideas suicidas debidas a la baja autoestima y trastornos psicóticos (alucinaciones visuales y auditivas).

Participante 5: 13 años, diagnosticado con retraso mental moderado, conductas hipersexuales (debidas a su exposición frecuente a conductas sexuales) y dificultades en la socialización y comprensión de intenciones.

## ***Instrumento***

**Cuestionario.** El cuestionario desarrollado por los investigadores cuenta con cuatro macro-categorías teóricas que están expuestas a continuación:

### **1. Juego de ficción**

El objetivo es determinar si los participantes son capaces de atribuir características ficticias al objeto y a la situación propuesta por los entrevistadores.

### **2. Teoría de la mente**

a. Procesamiento de primer orden. En esta categoría se busca determinar si los participantes son capaces de atribuir teoría de la mente de primer orden (tienen un modelo de la cognición del otro).

b. Procesamiento de segundo orden. En esta categoría se busca determinar si los participantes son capaces de atribuir teoría de la mente de segundo orden (tienen conciencia de que el otro tiene un modelo de la cognición de los demás).

### **3. Niveles de atribución emocional**

a. Atribuir emociones a la muñeca. Es la capacidad de los participantes para atribuir estados emocionales al objeto.

b. Identificar la emoción contextual de la muñeca. Es la capacidad, desde el juego de ficción, de identificar la emoción del objeto a partir de un contexto generado por los entrevistadores.

c. Relacionar la intención de la muñeca con una emoción (se comparte con la macro-categoría 4). Es la capacidad del participante de entender la emoción de acuerdo con un contexto dado y proponer cuál sería la intención generada a partir de esa emoción en el objeto.

d. Relacionar la emoción de la muñeca con la intención del entrevistador (se comparte con la macro-categoría 4). Es la capacidad del participante de proponer cuál sería la emoción a partir de las intenciones de los entrevistadores sobre el objeto.

### **4. Niveles de comprensión de la intencionalidad**

a. Entender la intención del entrevistador sobre la muñeca. Es la capacidad del participante de atribuir intencionalidad al objeto.

b. Predecir cuál sería la intención de la muñeca en un contexto específico. Es la capacidad de los participantes de atribuir intenciones acordes con un contexto generado por los entrevistadores.

c. Diferenciar sus intenciones de las de la muñeca, según el papel de cada uno dentro de una situación hipotética. Es la capacidad de los participantes de distinguir entre sus propias intenciones y las del objeto, de acuerdo con los roles de cada uno dentro de la situación.

**Entrevista semi-estructurada.** La entrevista tuvo como base el cuestionario desarrollado, el cual era modificado de acuerdo con el contexto y ca-

racterísticas de cada sujeto, así como en los casos en los que se dificultaba la comprensión de la pregunta o situación planteada. La entrevista también se utilizó para profundizar en las macro categorías, cuando los participantes no ofrecían una respuesta en la que fuera posible determinar el nivel de juego de ficción, ToM o atribución de intenciones y emociones.

*Diario de Campo.* Durante la interacción con los participantes, los investigadores llevaron un registro antes, durante y después de la entrevista, con el propósito de obtener datos del contexto y de la socialización entre los niños, así como realizar observaciones relevantes para la investigación de las expresiones verbales y no verbales generadas por los niños. Este proceso incluyó una contrastación de las observaciones realizadas por cada uno de los investigadores, con el propósito de triangular la información y establecer los sesgos personales que podían surgir durante el proceso de toma de datos.

## Procedimiento

El cuestionario diseñado se aplicó a cinco niños con dificultades en la interacción social. La selección de los participantes se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes criterios: presentar habilidades verbales suficientes para realizar la entrevista; tener dificultades en la interacción social y encontrarse en situación de vulnerabilidad.

Durante la aplicación del cuestionario se llevó un diario de campo en el que se registró la conducta verbal y no verbal de cada uno de los niños; éste permitió la revisión de las categorías una vez se terminaron los cuestionarios y la adición de las preguntas que fueron modificadas y construidas durante el proceso de aplicación de dichos cuestionarios.

## Análisis de datos

El proceso del análisis de datos consistió en la integración de la información obtenida mediante la entrevista semi-estructurada, el cuestionario y el diario de campo, construyendo una matriz de tra-

bajo por sujeto, que corresponde a las categorías del estudio, con el propósito de tener distintos indicadores del juego de ficción, ToM y atribución de emociones e intenciones. Esta matriz permitió en primer lugar, contrastar los datos de cada uno de los observadores para realizar una triangulación, asimismo, se identificaron las habilidades cognitivas de los participantes y se realizó una evaluación por pares, para revisar en dónde ubicar a los niños, de acuerdo con las macro categorías.

## Resultados

En las entrevistas se pudo concluir que los cinco participantes lograron generar cogniciones complejas sobre la muñeca, el contexto y en la verbalización con los entrevistadores. En distintos ejercicios, los participantes con ayuda de los entrevistadores llegaron a realizar valoraciones que implican ToM de segundo orden. Se encontró que aunque los participantes lograron entablar un juego de ficción con un entrevistador y la muñeca, para lograrlo requirieron mayor asistencia que en el caso de cogniciones asociadas con la ToM.

Adicionalmente, se aprecia que existe una conciencia tanto de la situación hipotética como de la real. Es posible notar que hay mayor dificultad en la atribución y comprensión de las intenciones de la muñeca, que en el proceso de atribución e identificación de emociones.

### Participante 1

Es posible evidenciar que el niño entabló un juego de ficción adecuado de acuerdo con lo propuesto en la primera macro categoría; con respecto a la segunda macro categoría, el participante llega al nivel de ToM de segundo orden. En adición, encontramos que es capaz de atribuir emociones e intenciones a la muñeca, lo que es consistente con lo planteado en las macro categorías tres y cuatro, respectivamente. Revisando con más detalle la interacción entre el participante y la muñeca, durante la entrevista encontramos que el primer indicador de juego de ficción es la facilidad con la que el niño acepta que la muñeca, en el juego, está viva, es una amiga de él y le asigna un nombre.

Entrevistador: *¿Jugamos a que esta muñeca es tu amiga?*

Participante: *Sí.*

Entrevistador: *¿Cómo se llama? ¿Cuántos años crees que tiene?*

Participante: *Carolina. Tiene 12 años.*

Al enfrentar al niño con situaciones que implican ToM, encontramos que es capaz no sólo de comprender que “Carolina” tiene mente, sino que entiende que ésta posee una noción de la cognición de los demás.

Entrevistador: *¿Qué crees que Carolina piensa de ti?*

Participante: *Que yo soy buena gente o bien.*

A partir de esta respuesta se puede afirmar que el niño posee una ToM de segundo orden, pues es capaz de imaginar que la muñeca tiene un modelo de creencias acerca de él y que además ella es capaz de identificar una cualidad de la relación de él con otros; que es “buena gente”.

Durante este proceso, diferenció sus pensamientos y sentimientos de los de la muñeca a partir de pautas contextuales, relacionando los estados emocionales de la muñeca con las situaciones hipotéticas.

Entrevistador: *¿Qué pasa si Carolina se cae?*

Participante: *Lloraría.*

Entrevistador: *¿Y si le doy un chocolate?*

Participante: *Se calma y se come el chocolate.*

Asimismo, el participante fue capaz de comprender la intención de la acción, aún cuando los objetos involucrados en la acción estaban ausentes (imaginarios), por ejemplo fue capaz de interpretar el movimiento de lanzar una pelota.

Entrevistador: *Si yo tengo una pelota y muevo las manos, ¿qué cree Carolina que yo voy a hacer?*

Participante: *Que va a lanzar la pelota y ella la va a coger.*

En ocasiones, se le dificultó diferenciar las acciones de la muñeca de las propias, principalmente cuando los pensamientos de la muñeca eran opuestos a los que él tenía. Por ejemplo: cuando

se le preguntaba que si le gustaban las verduras y decía que no y se le explicaba que a la muñeca la gustaban; no podía imaginar que la muñeca sí se las comería.

Entrevistador: *¿Te gustan las verduras?*

Participante: *Si me gustan las verduras.*

Entrevistador: *Bueno, pero a Carolina no le gustan las verduras. Si esta tarde les sirven al almuerzo verduras ¿Qué crees que va a hacer Carolina?*

Participante: *Se la come si le dan una rica.*

Con un poco de ayuda y mayor contextualización el niño fue capaz de hacer la distinción.

#### *Participante 2*

Este participante se muestra interesado, comienza a jugar con la muñeca de forma espontánea, lo que de antemano evidencia la capacidad de establecer un juego. Tal como lo hace el participante anterior, es capaz de nombrar la muñeca y asignarle una edad. No obstante, tiene dificultades para mantener el juego de ficción (macro categoría uno), puesto que sus respuestas se mantienen breves, y en vez de explicar lo que haría la muñeca de acuerdo con su intención, explica las acciones que él llevaría a cabo para ayudarla; mostrando una conducta empática pero no imaginativa, más relacionada con ToM.

Entrevistador: *Si le da hambre y la ves caminando, ¿a dónde crees que va?*

Participante: *A otro camino.*

(Se le vuelve a hacer la pregunta. Vuelve a mover la muñeca de un lado a otro de forma repetitiva. Después de repetirla dos veces se simplifica la pregunta).

Entrevistador: *Si Lady Tatiana piensa en unas galletas y camina, ¿A dónde crees que va?*

Participante: *Busca comida.*

Esto muestra una dificultad para seguir el juego de ficción, de relacionar la información suministrada e imaginar la situación de forma integrada. En el caso de la segunda macro categoría, se presenta el siguiente ejemplo para evidenciar el nivel ToM que el participante presente en el momento de la entrevista.

Entrevistador: *¿Qué crees que piensa Lady Tatiana de ti?*

Participante: *Que estoy en una fundación... Ella piensa que estoy en una fundación y que me la paso agarrándome con los niños.*

El ejemplo anterior evidencia que el niño posee una ToM de segundo orden, pudo imaginar lo que la muñeca pensaría de él acerca de la forma como se relaciona con los otros. Es capaz de pensar que la muñeca le atribuye unas características específicas, una intencionalidad y emocionalidad. Sin embargo, a través de la entrevista, se observa que tiene dificultades para realizar cogniciones asociadas a ToM de segundo orden y requiere explicaciones y alusiones a las intenciones de la muñeca. En concordancia, al referirse a las macro categorías tres y cuatro, encontramos que la atribución de emociones e intenciones son utilizadas como una herramienta para articular el juego y presenta habilidades adecuadas.

Entrevistador: *¿A ti te dan miedo los truenos?*

Participante: *No.*

Entrevistador: *A Lady Tatiana le dan miedo los truenos, ¿Cómo se sentiría si cae un trueno?*

Participante: *Se va a sentir mal porque le dan miedo los truenos.*

En síntesis, ante las preguntas referidas a la muñeca, responde como si fueran respecto a él, como en la situación en que se le cuenta que la muñeca se cae; en lugar de responder lo que cree que haría la muñeca, responde lo que él haría por ella (llevarla al hospital). En otra situación, en la cual se contraste el gusto del participante y el de la muñeca sobre las verduras, responde de acuerdo con su gusto personal, pero luego toma en cuenta también el gusto de la muñeca atribuyendo intencionalidad (se las comería porque son buenas).

#### *Participante 3*

El participante logró establecer un juego de ficción de manera intermitente, en ocasiones, mezclaba el juego con experiencias propias que eran atribuidas a la muñeca (macro categoría uno). En contraste, la interacción con la muñeca sugiere que el niño alcanza ToM de segundo orden (macro

categoría dos), atribución de emociones e intenciones y tuvo en cuenta el contexto propuesto por los entrevistadores. Las cogniciones asociadas a ToM de segundo orden, pueden hacerse evidentes cuando el niño es capaz, no sólo de tener en cuenta que la muñeca “tiene mente”, sino que además le atribuye la capacidad a la muñeca de conocer y comprender las emociones e intenciones del entrevistador de acuerdo con sus preferencias y la situación particular. Cabe notar que el niño mostró cierta hostilidad hacia la actividad y en algunos momentos adoptaba conductas de burla hacia la muñeca y la actividad.

#### *Participante 4*

Es importante empezar mencionando que cuando se encuentra con los investigadores no hace contacto visual, mira constantemente al piso y cuando se sienta se muestra cerrado e inhibido.

El niño presenta dificultades para iniciar el juego de ficción, aunque es receptivo a las sugerencias de los investigadores y con un poco de ayuda logra entablarlo y aceptar que la muñeca es su amiga (macro categoría uno). Un ejemplo de esto es, cuando se indaga sobre qué cree que hace la muñeca antes de irse a dormir y el niño responde que no sabe, que no se le ocurre nada. Al preguntarle si es posible que realice acciones similares a las que él mismo lleva a cabo, nuevamente explica que no sabe. Lo cual evidencia que el sujeto tiene dificultades para imaginar la situación, pero como se observa en el ejemplo siguiente, le es posible entablar el juego de ficción, al generar preguntas más detalladas.

Entrevistador: *¿Tú qué crees que está pensando Consuelo?*

Participante: *No sé.*

Entrevistador: *Si yo le digo: Hola Consuelo, ¿cómo estás? Estás muy bonita hoy. ¿Qué crees que piensa?*

Participante: *Que usted le trajo algo.*

El ejemplo anterior, también evidencia que el participante presente ToM de primer orden ya que puede imaginar que la muñeca tiene creencias y pensamientos; ahondando, encontramos que el niño elabora cogniciones congruentes con ToM de segundo orden (macro categoría dos).

Entrevistador: *Si ella es tu amiga, ¿qué crees que piensa de ti?*

Participante: *Que yo le voy a dar algo y que los cumpleaños se los voy a celebrar.*

El participante también presenta buenas habilidades para atribuir e identificar las emociones de la muñeca, y es capaz de realizar gradaciones de los estados emocionales de la muñeca (macro categoría tres).

Entrevistador: *Si Consuelo se cae y se pega, ¿cómo se va a sentir?*

Participante: *Se siente mal.*

Entrevistador: *Bueno y como Consuelo se pegó, ¿si le regalamos un chocolate cómo se va a sentir?*

Participante: *Se siente mejor porque se pegó y le dolía.*

En este caso es posible notar, cómo el niño entiende que el chocolate puede “mejorar el ánimo de la muñeca”, pero que aún le duele el golpe. Este es el único de los participantes que realiza esta diferenciación. En el caso de la atribución de intenciones (macro categoría cuatro), tiene dificultades para relacionar la información, por lo que, en ocasiones, se le dificulta comprender la intención de la muñeca. Esto se asocia principalmente con las dificultades para entablar el juego de ficción.

Entrevistador: *Si tu amiga Consuelo tiene hambre y la vez ir caminando, ¿a dónde crees que va?*

Participante: *Al colegio.*

Es importante tener en cuenta, que dentro del contexto del niño el colegio no es un lugar que se asocie cotidianamente con la consecución de alimentos, por lo que esto evidencia las dificultades para articular la información durante el juego.

#### *Participante 5*

El participante 5 presenta dificultades para llevar a cabo el juego de ficción (macro categoría uno); Tiene habilidades más adecuadas para realizar atribuciones emocionales que para comprender la intención de una acción (macro categoría tres y cuatro). En algunos casos se le dificulta la ToM de primer orden, aunque, con explicaciones y ma-

yor información de la situación, puede establecer relaciones con la muñeca que implican ToM de primer y segundo orden (macro categoría dos).

## **Discusión**

En concordancia con los resultados, es viable concluir que los participantes son capaces de atribuir intenciones y emociones a un objeto antropomórfico (muñeca) durante el juego de ficción; y de esta manera manifiestan que con ayuda de los investigadores son capaces de hacer uso de habilidades de ToM para llegar al segundo orden. Adicionalmente, la muñeca no sólo funciona como un concentrador de la atención, sino que es una ayuda perceptual que amplifica la capacidad del niño para generar el juego de ficción y las atribuciones asociadas a la ToM. Esto alude a que los participantes pueden llegar a generar un juego de ficción sin la muñeca, pero ésta refuerza su capacidad y mantiene la relación entre juego y ToM. Esto se puede evidenciar en el participante 1, quién realizaba la mímica con la muñeca de las situaciones planteadas (la acostaba, la sentaba, la paraba frente a él); mientras que el participante 3, no utilizaba la muñeca como la herramienta principal, sino que se valía también de las explicaciones de los entrevistadores.

Al realizar un análisis más detallado de la muñeca como herramienta, encontramos que aún en los casos en los que no cumple una función central, ésta permite realizar una aproximación con mayor validez ecológica, en tanto que la muñeca ofrece una interacción segura, que le permite al niño establecer el juego, equivocarse sin que haya consecuencias y hacer que se sienta más cómodo con el entrevistador. Esto se relaciona con la interacción de los sistemas perceptuales, en este caso, la visión, con los procesos cognitivos superiores (que implican la ToM y el juego de ficción); permitiendo una mayor integración de la información externa que se requiere para atribuir la intencionalidad y la emocionalidad (Gallagher et al., 2000; Baron-Cohen & Cross, 2007). Esto sugiere que es necesario indagar más sobre la relación entre los sistemas perceptuales, la ToM y el juego de ficción. De este modo, se propone que los tras-

tornos que dificultan la interacción social y las deficiencias en la socialización causadas por una estimulación ambiental precaria, pueden tener un componente perceptual importante que debe ser tenido en cuenta tanto para la intervención como para la comprensión de los trastornos.

Asimismo, las situaciones planteadas en el instrumento mostraron gran efectividad para analizar la intencionalidad y emocionalidad; en la cual es posible diferenciar la intención de la muñeca, de la del entrevistador y la del participante. Esto permite estudiar la ToM y el juego de ficción desde distintos niveles y complejidades; sugiriendo nuevas relaciones entre estas habilidades cognitivas y los sistemas cerebrales. Como lo han sugerido Calvert, Spence & Stein (2004), la acción es fundamental para comprender el mundo y las relaciones humanas y estas dos poseen un componente perceptual importante. En este sentido, la acción es, en primera instancia, un acto perceptual que permite comprender desde distintas modalidades lo que está sucediendo, darle un sentido y atribuirles intenciones a las personas, y en el caso del juego de ficción, también a los objetos; al mismo tiempo que se ligan las intenciones y emociones a una situación o contexto. De esta manera, la percepción colabora en la construcción de un contexto y así ayuda en la interacción social.

Retomando el instrumento empleado en el trabajo, es posible apreciar que el uso de pautas visuales, auditivas, de imaginación mental y de mímica para recrear una acción (por ejemplo: lanzar una bola imaginaria hacia la muñeca) mejoran el desempeño del participante en situaciones asociadas con el procesamiento empático (incluida la intención y la emoción), el juego y la ToM.

En cuanto a la emocionalidad, el instrumento no sólo permite que los participantes sean capaces de identificar situaciones asociadas a los sistemas emocionales, sino que además les permite a los entrevistadores determinar el grado de diferenciación emocional que posee cada uno, lo cual se evidencia en el siguiente ejemplo.

Al plantearles a los participantes una situación en la cual la muñeca se caía y se golpeaba y en don-

de posteriormente se le daba un chocolate, se les preguntaba a los niños cómo se sentiría ésta antes y después de darle el chocolate. Todos los participantes contestaron que la muñeca se sentiría mal si se pega, sin embargo, los participantes 1 y 5 explicaron que al darle el chocolate se sentiría calmada (participante 1) y feliz (participante 5). Los participantes 2 y 4, por su parte, tienen la noción de dolor y son capaces de atribuírselo a la muñeca e imaginar cuáles son sus emociones mostrando una mayor diferenciación emocional, al responder que la muñeca se sentiría mejor (participante 2) pero que igual continuaría el dolor por el golpe y por esta razón no puede sentirse completamente feliz o bien (participante 4).

Desde otra mirada, una de las preocupaciones principales del estudio era la concomitancia de trastornos y la situación social en la que se encontraron los niños antes de ser incluidos en programas de protección al menor. No obstante, y de acuerdo con lo observado, los trastornos de los participantes no afectaron el curso de la entrevista de manera disruptiva y sugieren que es posible realizar estudios de teoría de la mente en poblaciones con múltiples trastornos y en circunstancias de abandono y maltrato.

Aún así, debe ser mencionado que en el caso de algunos participantes, dichas circunstancias de abandono y maltrato sí tuvieron una influencia en la manera como se relacionaban con la muñeca. Esta alteración en la interacción con la muñeca se observó especialmente en los participantes 3 y 5, los cuales la trataron desde una posición mucho más dominante y agresiva. Es posible que en el participante 5 esa posición sea explicada por las conductas hipersexuales con las que ha sido diagnosticado, y que en el participante 3 sea entendida desde la agresividad y el maltrato sufrido en su entorno. En otras palabras, parece ser que el contexto y la experiencia previa de los niños, más que influir en su desempeño respecto a habilidades como el juego de ficción y la ToM, altera la interacción que establecen con la muñeca o con los entrevistadores mismos; de lo cual se excluye que exista un compromiso en la medición. En este sentido, el lenguaje de los participantes y sus comportamientos en la entrevista permiten evidenciar

que sí tienen habilidades de ToM y juego de ficción, y que a la vez, la interacción establecida con la muñeca puede llegar a ser una manifestación de su forma de relacionarse con los demás. Del mismo modo, encontramos que la atribución emocional de los niños es adecuada y que con ayuda, son capaces de llegar a establecer relaciones que cumplen con las cuatro categorías que hacen parte de la macro categoría 3. En muchos casos se les dificulta la atribución de intenciones, y en su mejor desempeño, es cuando se hace uso de la mímica (cuando se lanza una pelota imaginaria o se abren los brazos para abrazar a la muñeca).

Ahora bien, considerando lo anterior, se propone que es necesario tener un conocimiento previo del participante, bien sea a partir de retroalimentaciones de los cuidadores y psicólogos encargados, para así generar estrategias de aproximación y relación específicas para cada sujeto. Igualmente, es preciso que la entrevista sea fluida y que, más que apegarse al instrumento escrito, se realicen cambios contextuales que incrementen la validez ecológica y reduzcan el estrés, la ansiedad y en general la incomodidad de los participantes. Un ejemplo claro de esto, fue la modificación de las preguntas que involucraban a la madre en el participante 5, dado que no tenía padres, y en cambio se utilizó a la profesora como ejemplo.

Asimismo, el instrumento y la metodología permiten que en situaciones, como el caso colombiano, en el cual es posible encontrarse con poblaciones que no pueden ser filmadas debido a sus condiciones sociales (los niños que participaron en el estudio estaban bajo la ley de protección y no podían ser fotografiados, filmados y grabados), se obtengan datos confiables con una alta validez ecológica, debido a la flexibilidad del diseño y fácil ejecución y análisis en distintos contextos y situaciones de trabajo. Igualmente, el instrumento posibilita mayor flexibilidad en el lenguaje, lo cual resulta fundamental al tratar con niños que tienen dificultades sociales y trastornos que, en algunos casos, comprometen su comprensión y su interacción con los demás.

Al revisar las interacciones realizadas por los participantes, también es posible apreciar que éstos

presentaron dificultades en el juego de ficción, requiriendo ayuda para iniciarlo o para generar detalles sobre éste; por el contrario mostraron un lenguaje más fluido y relevante en tareas vinculadas con ToM. Esto no es consistente con la propuesta de Leslie (1987), en la cual propone que el juego de ficción es precursor necesario de la ToM; por consiguiente, y debido a los hallazgos, se sugiere indagar más sobre la relación entre ToM y juego de ficción y de si realmente existe una interdependencia y una línea cronológica en el desarrollo de estas habilidades cognitivas. De la misma manera, los resultados mostraron que cuando el participante tenía dificultades para realizar el juego de ficción, eran las acciones o tareas asociadas a la ToM las que le ayudaban a realizar el juego y no al revés.

El argumento de Leslie (1987) se basa en que hay un componente común en el juego de ficción, y en la ToM el uso de metarrepresentaciones, y es por esta razón que explica que el juego de ficción es una de las primeras manifestaciones del conocimiento y manipulación de la información cognitiva propia y de otros.

Respecto a la relación ToM-juego de ficción es posible resaltar dos aspectos: 1) Tener un desarrollo de la ToM no dependiente del juego de ficción, y 2) para tener un desarrollo social, afectivo y cognitivo satisfactorio es necesario que el niño pueda emplear tanto la ToM como el juego de ficción. Esto a su vez sugiere que los esfuerzos por dar apoyo a niños con dificultades en la interacción social para mejorar sus habilidades sociales y emocionales, deben ir acompañados del juego de ficción y de tareas que impliquen la utilización de la ToM. Igualmente, es necesario realizar más estudios sobre el desarrollo de sistemas de meta-representación, para determinar si existen otros caminos para desarrollar la ToM además del juego de ficción, lo cual explicaría el desarrollo poco usual de los participantes del estudio.

En adición, es importante resaltar el papel de la estimulación y el enriquecimiento ambiental, generado en la Fundación, pues algunos de ellos habían comenzado a hablar hacía pocos meses y al aplicar el instrumento ya tenían habilidades complejas e inclusive presentaban valoraciones de segundo or-

den de ToM. Asimismo, desde la dimensión social, el contexto que la fundación les facilita a los niños permite que éstos tengan una interacción sana con adultos y pares, y aún después de haber tenido experiencias de abandono, abuso y maltrato se presentan receptivos, generosos y activos.

Los resultados del estudio nos llevan a sugerir como viable la utilización de objetos antropomórficos para diagnosticar y desarrollar habilidades en juego de ficción y ToM; generando una interacción social más fluida entre pares y entre niños y cuidadores.

## Referencias

- Amsel, E., Bobadilla, W., Coch, D. & Remy, R. (1996). Young Children's Memory for the True and Pretend Identities of Objects. *Developmental Psychology*, 32 (3), 479-491.
- Baldwin, D. A. (2000). Interpersonal Understanding Fuels Knowledge Acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (2), 40-45.
- Baron-Cohen, S. & Cross, P. (2007). Reading the Eyes: Evidence for the Role of Perception in the Development of a Theory of Mind. *Mind & Language*, 7 (1-2), 172-168.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R. & Plaisted, K. (1999). Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (5), 407-418.
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M. & Minderaa, R.B. (2008). Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 38, 1907-1930.
- Calvert, G., Spence, C. & Stein, B. E. (2004). *The Handbook of Multisensory Processes*. Cambridge: MIT Press.
- Converse, B. A., Lin, S., Keysar, B. & Epley, N. (2008). In the Mood to Get Over Yourself: Mood Affects Theory-of-Mind Use. *Emotion*, 8 (5), 725-730.
- Doyle, A. B., Doehring, P., Tessier, O., de Lormier, S. & Shapiro, S. (1992). Transitions in Children's Play: A Sequential Analysis of States Preceding and Following Social Pretense. *Developmental Psychology*, 28 (1), 137-144.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E. & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' Attributions of the Situational Determinants of Others' Naturally Occurring Emotions. *Developmental Psychology*, 24 (3), 376-385.
- Feldman, L., Mesquita, B., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The Experience of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403.
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P. & Kramer, I (2008). *Children's Application of Theory of Mind in Reasoning and Language*. J Log Lang Inf, DOI 10.1007/s10849-008-9064-7, Springer Link. Recuperado julio 2008.
- Gallagher, H. L., Happé, F., Brunswick, N., Fletcher, P. C., Frith, U. & Firth, C. D. (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of mind' in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia*, 38 (1), 11-21.
- Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115-140.
- Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G. & Bíró, S. (1995). Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 53, 165-193.
- Gillan, D. J., Premack, D., Woodruff, G. (1981). *Journal of Experimental Psychology*, 7 (1), 1-17.
- Hannes, R., Tomasello, M. & Striano, S. (2004). Young Children Know That Trying Is Not Pretending: A Test of the "Behaving-As-If" Construction of Children's Early Concept of Pretense. *Developmental Psychology*, 40 (3), 388-399.

- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. *Developmental Psychology*, 34 (5), 1026-1037.
- Lacoboni, M. (2009). Imitation, Empathy and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
- Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R. & Harris, P. L. (1997). Young Children's Understanding of Pretense Expressions of Independent Agency. *Developmental Psychology*, 33 (5), 764-770.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. En *El mundo social de la mente*. Madrid: Alianza.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- MacAloney, K. & Stagnitti, K. (2009). Pretend Play and Social Play: The Concurrent Validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18 (2), 99-113.
- Martí, E. (1997). Construir una mente & Una teoría acerca de la mente. En *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- McCarthy, A. & Lee, K. (2009). Children's knowledge of deceptive gaze cues and its relation to their actual lying behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 117-134.
- Parkinson, B. (2007). Getting From Situations to Emotions: Appraisal and Other Routes. *Emotion*, 7 (1), 21-25.
- Rajendran, G. & Mitchell, P. (2007). Cognitive Theories of Autism. *Developmental Review*, 27, 224-260.
- Riviere, A. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Saxe, R., Carey, S. & Kanwisher, N. (2004). Understanding Other Minds: Linking Developmental Psychology and Functional Neuroimaging. *Annual Reviews of Psychology*, 55, 87-124.
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L. & Conger, R. D. (2008). Consequences of Socioeconomic Disadvantage Across Three Generations: Parenting Behavior and Child Externalizing Problems. *Journal of Family Psychology*, 22 (5), 723-733.
- Taylor, S. E. & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401.
- Selman, R. (1989). El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En *El mundo social de la mente*. Madrid: Alianza.
- Thompson, R. A. (1987). Development of Children's Inferences of the Emotions of Others. *Developmental Psychology*, 23 (1), 124-131.
- Verbrugge, R. & Mol, L. (2008). *Learning to apply theory of mind*. J Log Lang Inf, DOI 10.1007/s10849-008-9067-4, Springer Link. Recuperado julio 2008.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. & Adrián, J. E. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4).
- Wellman, H.M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J. & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology*, 44 (2), 618-623.

