

ENTRENAMIENTO EN TOMA DE PERSPECTIVA. UN DISEÑO EXPERIMENTAL DE
CASO ÚNICO

Camila Suárez Acevedo

Directora

María Isabel Rendón Arango

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Bogotá, D. C., febrero de 2012

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Problematización.....	6
<i>Planteamiento del problema.....</i>	<i>6</i>
<i>Justificación.....</i>	<i>12</i>
Objetivos.....	16
<i>Objetivo general.....</i>	<i>16</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>16</i>
Marcos de referencia.....	17
<i>Marco epistemológico/paradigmático.....</i>	<i>17</i>
<i>Marco Disciplinar.....</i>	<i>21</i>
<i>Marco normativo/legal.....</i>	<i>54</i>
<i>Marco institucional.....</i>	<i>58</i>
Método.....	61
<i>Diseño.....</i>	<i>61</i>
<i>Participantes.....</i>	<i>63</i>

<i>Instrumentos</i>	64
<i>Procedimiento</i>	66
Consideraciones éticas	72
Resultados	76
Discusión de resultados	102
Conclusiones	115
Aportes	116
Referencias	117
Anexo A	128
Anexo B	133
Anexo C	136

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la naturaleza operante generalizada de la toma de perspectiva y su posibilidad de derivación arbitraria en función de claves contextuales en un entrenamiento en múltiples ejemplares, para lo cual fue implementado un protocolo de entrenamiento en responder relacional derivado deíctico en cuatro niños cuyas edades oscilan entre los cuatro y ocho años de edad. Los instrumentos empleados fueron un protocolo de entrenamiento en toma de perspectiva y un protocolo de evaluación en Teoría de la Mente. Fue implementado un procedimiento de IX fases, el cual incluye varias mediciones de línea de base, distintas formas y bloques de entrenamiento y varias evaluaciones de teoría de la mente. Los resultados obtenidos muestran un predominio de los participantes en las dimensiones personales y espaciales de la toma de perspectiva y un mejor desempeño en el nivel simple de complejidad relacional, además de la generalización de la respuesta deíctica a través de diferentes estímulos. Estos datos también aportan evidencia a los debates conceptuales y empíricos en torno a la naturaleza de la toma de perspectiva abordada desde la Teoría de los marcos relacionales.

Palabras claves: Teoría de los marcos relacionales, toma de perspectiva, marcos deícticos, teoría de la mente.

Abstract

The main objective of the present study is to analyze the generalized operant nature of the perspective taking ability and the possibility of arbitrary derivation under the control of contextual cues in a multiple exemplar training. It was implemented a training protocol on

derived relational responding in four children between the ages of four and eight years. The instruments used were a training protocol on deictic frames and an evaluation protocol for theory of mind. The original procedure consisted of nine phases with several base line measures, various forms and training blocks and several theory of mind evaluations. The results show a general master in the personal and spatial dimensions of the perspective-taking ability and a better performance on the simple level of relational complexity, in addition to the generalization of the deictic response in three of the participants. Plus, the data contribute to the conceptual and empirical debate on the perspective-taking nature from de Relational Frame Theory.

Key words: Relational frame theory, perspective taking, deictic frames, theory of mind.

Problematización

Planteamiento del problema

Desde la disciplina psicológica, un foco central de interés respecto al comportamiento humano, es sin duda el fenómeno cognitivo que subyace modos de interacción y comprensión del mundo social.

Fenómenos cognitivos complejos tales como la toma de perspectiva, el entendimiento del engaño y de las falsas creencias, permiten que el individuo comprenda el medio que lo rodea, de tal manera que le posibilite responder a las demandas contextuales en pro de un efectivo ajuste interpersonal, lo que constituye uno de los elementos para la comprensión de la salud entendida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (1946, p. 1).

Siguiendo esta línea, Mebarak, Castro, Salamanca y Quintero (2009) exponen algunas dimensiones inherentes a la percepción de una óptima salud como: satisfacción consigo mismo, la habilidad para relacionarse adecuadamente con los otros y establecer intimidad, la capacidad efectiva para enfrentar los problemas y solucionar conflictos, capacidad para identificar sentimientos y emociones propias y ajenas, entre otros indicadores que trascienden el modelo tradicional de la salud –ausencia de enfermedad física- y plantean el interés de la psicología por la promoción y prevención de la salud en nuestro país (Flórez, 2006).

En este sentido es importante mencionar a Mebarak et al., (2009) cuando refieren que el énfasis de la psicología en el ámbito de la salud debería ser “la promoción y mantenimiento de

procesos psicológicos y actitudes que afiancen la salud” (p. 15), lo que sustenta el interés de esta investigación en cuanto a la intención de aportar a la literatura empírica sobre el diseño de estrategias de atención a la población, para el mejoramiento de habilidades que permitan un adecuado ajuste social.

Para el caso específico de esta aproximación investigativa, la habilidad cognitiva compleja de interés es la *toma de perspectiva*, la cual se considera la base de otros fenómenos psicológicos como la empatía, la capacidad que tiene un individuo para distinguir lo que conoce de sí mismo, las relaciones interpersonales, entre otros (Martín, Gómez, Chávez y Greer, 2006). Dicho fenómeno ha sido estudiado tradicionalmente desde el marco de la Teoría de la Mente – ToM-, la cual enfatiza que la psicología del día a día implica verse a sí mismo y a otros en términos de estados mentales –deseos, emociones, creencias, intenciones y otros tipo de experiencias interiores que se manifiestan en la acción-, o sea una habilidad metacognitiva (Wellman, Cross y Watson, 2001). Desde este marco de referencia, el entendimiento de los estados mentales implica darse cuenta de que tales estados pueden reflejar la realidad y que pueden manifestarse en comportamiento observable, pero son internos y mentales, por tanto distintos de los eventos del mundo real, situaciones o comportamientos (Wellman et al., 2001). A su vez, desde el marco de la ToM se considera que la habilidad para predecir la conducta en función de la comprensión de los estados mentales es un componente crucial de las habilidades sociales (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Sin embargo, una propuesta alternativa -analítica-comportamental- comprende este fenómeno como un tipo de responder relacional deíctico derivado aplicable arbitrariamente, es decir, como conducta. Dicha premisa trae consigo distintos debates disciplinares en torno al tipo específico de historia de aprendizaje que hace posible la actividad de enmarcar relacionalmente o

responder relacional derivado y si esta actividad constituye una clase de operante generalizada (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Smeets, Strand y Friman, 2004) lo que su vez, tiene implicaciones específicas sobre la posibilidad de entrenar dichas habilidades relacionales para mejorar o implementar estos repertorios en individuos en los que parecen estar ausentes o deficientes. Es importante resaltar que el estudio de estos temas se hace experimentalmente, ya que el interés específico de los analistas conductuales es la manipulación de variables para establecer análisis funcionales detallados que den cuenta del cambio conductual (Hayes, Blacklegde, y Barnes-Holmes, 2001).

Estos hechos sustentan el interés científico en la realización de investigaciones que pudieran constituir un aporte a la concepción del responder relacional como una operante generalizada adquirida a través de una historia específica de aprendizaje, que según Hayes et., al (2001) sería un entrenamiento en múltiples ejemplares, un proceso que sería la base de otras operantes generalizadas como la imitación. Estos aspectos constituyen unas de las principales críticas y cuestionamientos a esta perspectiva psicológica (Hayes et., al, 2001), por lo que con este estudio se pretende aportar mayor evidencia empírica al respecto. Tales aspectos serán guía fundamental para el desarrollo de este trabajo desde una perspectiva analítica.

Otro de los intereses particulares de este trabajo es evaluar y medir cambios en la ejecución de tareas de ToM antes y después del entrenamiento en responder relacional deíctico, puesto que existe poca evidencia empírica a este respecto, a pesar de que algunos estudios demuestran una importante influencia ambiental en la adquisición de estas habilidades (Wellman y Lagattuta, 2000; Ruffman, Slade, Devit y Crowe, 2006; Sabbagh, Fen, Carlson, Moses y Kang, 2006; Weil, 2006).

Con el fin de aportar evidencia empírica en este sentido, en el presente estudio se opta por realizar una réplica sistemática del estudio de Weil (2006) puesto que esto permitiría explorar la posibilidad de identificar el proceso conductual básico implicado en el establecimiento de clases funcionales de comportamiento que pudieran impactar la habilidad para responder a estas tareas de ToM y en consecuencia, proveer estrategias para el establecimiento y mantenimiento de estos repertorios (Weil, 2006).

Adicionalmente, investigaciones han demostrado que el desarrollo de estas habilidades cognitivas complejas es un proceso que se da en función de la edad, lo que revela una tendencia evolutiva al respecto, es decir, que estas habilidades empiezan a desarrollarse desde la infancia hasta la adultez, tiempo en que se establecen con mayor efectividad (McHugh, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2004b; McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes y Stewart, 2006; McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Stewart y Dymond, 2007). Estos hallazgos, representan una importante fuente de datos empíricos para guiar nuevos trabajos de investigación sobre la forma de entrenar estos repertorios relacionales en niños ¹que se desarrollan en diferentes circunstancias o que aparentemente presentan dificultades de aprendizaje o cualquier tipo de patología.

La disciplina psicológica ha centrado estas investigaciones en poblaciones con condiciones normales de desarrollo, lo cual constituye un aporte valioso a la literatura científica, a la sociedad en general y a la comprensión de la infancia de forma más integrada (McHugh et al., 2004b; McHugh, et al., 2006; McHugh et al., 2007). No obstante, existe un vacío conceptual y empírico en torno a la inclusión de variables que pudieran ser importantes para la comprensión del fenómeno en cuestión, puesto que al realizar una búsqueda bibliográfica con el descriptor

¹ En este trabajo se emplean las palabras “niño” y “niños” con el fin de facilitar la fluidez en la lectura sin que esto implique un sesgo particular de género.

toma de perspectiva, en bases de datos reconocidas tales como Dialnet, Redalyc y EBSCO, no se encuentran títulos de trabajos referentes al entrenamiento de estas habilidades en niños con una condición particular de desarrollo en nuestro país, sea ésta condición, la *situación de institucionalización* como el principal contexto de crianza del niño, población que constituye el interés central para este trabajo. Sin embargo, se considerarán más adelante los datos recolectados con niños cuyo desarrollo se da en un contexto familiar de crianza con el objetivo de enriquecer el análisis de resultados y proporcionar mayores elementos para la identificación de características metodológicas que puedan contribuir a un entrenamiento efectivo de la toma de perspectiva, a su vez permitiendo explorar la eficacia del protocolo relacional en diferentes contextos de aplicación. A continuación, se describen los hallazgos producto de tales búsquedas en función de la base de datos consultada.

Redalyc. Bajo el descriptor *toma de perspectiva* se encontraron cinco artículos en total. Tres de ellos abordan la toma de perspectiva desde una propuesta cognitiva en contextos marginales del país centrándose en la toma de perspectiva conceptual y emocional. Tales trabajos (Abello y Magendzo, 2006; Abello y Magendzo, 2002; Abello, Amar, Magendzo, Hoyos, Aparicio y Jiménez, 1998) no corresponden con el objetivo y el acercamiento disciplinar y metodológico de este estudio particular, por lo cual no constituyen un aporte a la literatura científica en el estudio analítico comportamental de la toma de perspectiva.

Adicionalmente, se encontraron también dos artículos que corresponden conceptual y metodológicamente con el abordaje que se asume en el desarrollo de este trabajo (Naranjo, 2010; Martín, Gómez, Chávez y Greer, 2006). Sin embargo, uno de ellos no contempla la institucionalización como una variable que incida en el fenómeno en cuestión (Naranjo, 2010) y

el otro hace énfasis en la recopilación teórica del estudio de la toma de perspectiva desde el marco de la teoría de la mente (Martín, Gómez, Chávez y Greer, 2006).

Dialnet. Bajo el descriptor *toma de perspectiva* solo se encontró un artículo conceptual del tema (Mchugh, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2004a), que no corresponde con nuestro contexto social, sino que muestra los hallazgos empíricos encontrados en otro país.

EBSCO. Bajo el descriptor *toma de perspectiva*, se encontraron dos artículos comunes a las búsquedas anteriores (Abello et al., 1998; Martín et al., 2006) y uno producto de la psicología social cuya epistemología y abordaje metodológico no corresponde con la orientación que se le quiere dar al desarrollo de este trabajo particular (Otiz, Apodaka, Etxeberria, Fuentes y López, 1993).

Luego de que esta consulta bibliográfica demostrara un vacío conceptual y empírico en el estudio de la toma de perspectiva en Colombia, el principal objetivo de este trabajo es implementar un protocolo de entrenamiento en toma de perspectiva (McHugh et. al., 2004b), desde una propuesta analítico-comportamental, en niños pequeños (cuatro, cinco y ocho años de edad) cuyos contextos de crianza difieren significativamente (institucional y familiar), lo que constituye una variable de interés en el estudio de la toma de perspectiva en Colombia desde esta propuesta analítica-comportamental. Es importante en este punto, destacar que este estudio constituye un acercamiento preliminar a este tema en el Campo de Formación Integral Salud y Calidad de Vida de la facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, ya que una revisión de los antecedentes investigativos muestran la ausencia de investigaciones específicas que incluyan las variables presentes y el abordaje metodológico y conceptual que se le quiere dar a este trabajo.

Específicamente, se considera que la *situación de institucionalización* tiene ciertas implicaciones sobre el proceso de crianza y desarrollo de los niños, hecho que podría tener consecuencias específicas sobre los modos de respuesta ante diversas situaciones, que podrían presentarse en la cotidianidad (Ennis y Martínez, 2010). Por tanto, este estudio representa aportes a la literatura científica y a la psicología en general, ya que permitirá la adquisición de mayor evidencia empírica respecto al entrenamiento de estas habilidades que fundamentan el adecuado desarrollo y funcionamiento social de los individuos.

De igual forma, la atención sobre la infancia representa un gran interés para el desarrollo de este trabajo de investigación puesto que la OMS sostiene que, “el desarrollo saludable del niño es de importancia fundamental” puesto que “la capacidad de vivir en armonía en un mundo que cambia constantemente es indispensable para este desarrollo” (1946, p. 1), y es justamente esto lo que justifica los estudios que pretenden develar cómo se adquieren estas habilidades cognitivas y la forma de entrenarlas ya que permiten proporcionar al niño las herramientas necesarias para enfrentar las demandas del medio circundante.

En consecuencia, este estudio pretende responder a la pregunta: ¿el responder relacional derivado déictico constituye una operante generalizada con probabilidad de derivación arbitraria en función de ciertas claves contextuales en un entrenamiento en múltiples ejemplares en niños pequeños?

Justificación

La atención integral a la infancia se considera la justificación de la pertinencia de este trabajo en un contexto de protección –y también en contextos familiares de desarrollo, para niños no institucionalizados-. Según un documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional

(2009), la importancia de proporcionar atención a la infancia radica en que con ella es posible disminuir la desigualdad social e impactar positivamente en los procesos sociales y culturales del país.

En primera instancia se describe el contexto de protección, dadas sus características y su incidencia sobre el proceso evolutivo de los niños. Resulta importante destacar que el ingreso de un niño al contexto de institucionalización en Colombia, es producto de la existencia de una situación activa de vulneración de derechos dentro del contexto de crianza del niño (Código de la infancia y la adolescencia, 2006). Estas situaciones ponen en riesgo el desarrollo integral en la infancia, para el cual es indispensable la covariación de factores ambientales, biológicos y psicosociales que inciden en el proceso evolutivo de los niños, puesto que una buena alimentación, una buena salud en general, actividades de estimulación oportuna, la vivencia de experiencias que faciliten el aprendizaje de habilidades de diversa naturaleza, un ambiente que brinde seguridad y afecto, constituyen aspectos que en conjunto favorecen un óptimo desarrollo en la infancia (Amar y Madariaga, 2003).

Cuando alguno de estos factores está en riesgo, se habla de maltrato infantil por omisión – negligencia física o afectiva- o comisión –abuso físico o sexual-. A este respecto, Mattaini y Thyer (1996) presentan un análisis funcional completo de dichos patrones de relación paterno-filial, los cuales implican específicamente la ausencia de ciertas experiencias que son fundamentales para el establecimiento de repertorios que le permiten al individuo en formación hacer frente a las demandas sociales para procurar su adecuado ajuste al medio que lo rodea.

A su vez, Cuervo (2010) plantea que cuando la crianza está afectada por relaciones agresivas, privación afectiva y otras problemáticas, existen mayores probabilidades de que el

niño presente baja autoestima y dificultades vinculares, además de problemas relacionales en términos de dificultades en la emisión de comportamientos prosociales y autorregulación emocional.

El ingreso del niño al hogar de protección, es entonces producto de la existencia de cualquiera de los aspectos anteriormente mencionados. Esta situación, implica un cambio en el contexto de crianza del niño, el cual orientará una parte importante de su crecimiento y desarrollo. A este respecto, Bronfenbrenner (1985) plantea que estas instituciones pueden presentar dificultades para proporcionar a los niños un contexto de desarrollo en el que puedan “observar e incorporarse a patrones de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos y destrezas todavía no adquiridas por el niño y con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva” (p. 47). Lo que supone una dificultad indiscutible de estas instituciones en el proceso de orientación básica inherente a las actividades de crianza. Por estas razones, se hace relevante el diseño de intervenciones y estrategias de atención que faciliten a los niños la experiencia de situaciones que favorezcan un aprendizaje efectivo de habilidades sociales que procuren un adecuado ajuste interpersonal.

La evidencia empírica refleja que el tipo de aproximación metodológica que se quiere abordar en esta investigación, permite la validación de intervenciones dirigidas a la enseñanza de repertorios conductuales que favorezcan el ajuste social de los individuos, en tanto que sugieren que la habilidad para derivar relaciones deícticas permite la comprensión de la perspectiva del otro y comportarse en consecuencia, lo que deviene un hecho fundamental en el establecimiento de toda interacción social (McHugh et al., 2004b; McHugh, et al., 2006; McHugh et al., 2007), lo que representa un beneficio fundamental para la población infantil en general.

La premisa básica que orienta el desarrollo de este trabajo, es que con la implementación de un protocolo relacional para la enseñanza de los marcos deícticos puede proporcionar al niño una experiencia estructurada y oportunidades de aprendizaje específicas, que son de difícil acceso en un contexto de institucionalización, y que son fundamentales para la adquisición de las habilidades ya mencionadas. Adicionalmente, tales experiencias pueden ser fundamentales para fomentar el desarrollo en la infancia a través de diferentes contextos además del institucional, como pueden ser, en contextos educativos o específicamente en intervenciones psicológicas para niños con trastornos generalizados del desarrollo.

Producto de los datos recolectados en este trabajo, se pretende además aportar a la literatura científica en el tema del diseño de programas de intervención en la infancia que pudieran subsanar en alguna medida los efectos de la institucionalización, sean estos, problemas conductuales asociados a la reactividad emocional, retraso en distintas áreas del desarrollo – motriz, emocional, lenguaje, social, cognitivo-, dificultades para relacionarse con los otros, déficit en el desarrollo de estrategias de afrontamiento y comportamientos asertivos en la resolución de conflictos (Marchant, 2007; Méndez y González, 2002; Musitu et al., 1990; Rosas, Gallardo y Angulo, 2000). Además, dichos programas podrían ser implementados en instituciones educativas con el objetivo de ampliar la cobertura de atención y de prevenir las dificultades mencionadas en la infancia, para procurar un desarrollo óptimo a nivel general, con lo que se quiere afianzar el contrato ciencia-sociedad que plantean Amar y Madariaga (2003) en pro de la atención integral a la infancia.

Adicionalmente, con el desarrollo de este estudio se pretende aportar a la línea de investigación *Procesos Psicológicos* de la Facultad de Psicología en tanto que uno de los principales intereses de la misma es el estudio experimental de la naturaleza de los procesos

psicológicos implicados en el ajuste social del individuo, en este caso, el énfasis es en el estudio del lenguaje y la cognición humana como fundamento del funcionamiento social de los sujetos. Además, con la adaptación de los instrumentos que se usaron en esta investigación, se quiere analizar su pertinencia en varios contextos de aplicación, sean estos, los contextos de crianza institucional y familiar. Hecho que constituye un aporte significativo a los estudios que se desarrollan dentro de esta línea activa de investigación.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la naturaleza operante generalizada de la toma de perspectiva y su posibilidad de derivación arbitraria en función de claves contextuales en un entrenamiento en múltiples ejemplares en niños pequeños cuyas edades oscilen entre los cuatro y ocho años.

Objetivos específicos

- Identificar las características contextuales que favorecen el aprendizaje de las relaciones de toma de perspectiva (deícticas).
- Explorar la incidencia del entrenamiento en toma de perspectiva en la ejecución de tareas de teoría de la mente.
- Analizar la posibilidad de entrenar el responder relacional derivado deíctico aplicable arbitrariamente como una operante generalizada empleando un protocolo relacional adaptado para tal propósito.

Marcos de referencia

Marco epistemológico y paradigmático

El análisis del comportamiento ha tenido siempre diversos conflictos con otras perspectivas psicológicas. La base de estos conflictos, está constituida por principios filosóficos referentes a la naturaleza de lo humano y los propósitos de la ciencia (Hayes, Hayes y Reese, 1988). En este sentido, el objetivo de este apartado es exponer las principales características de la base epistémica de este particular enfoque psicológico, que a su vez guía el desarrollo de este trabajo investigativo.

La presente aproximación concibe al análisis del comportamiento como un acercamiento único al estudio de los fenómenos psicológicos, basado en un tipo de pragmatismo que se denomina *contextualismo funcional* (Hayes et al., 2001), que considera la conducta humana como la acción del organismo individual, vista funcionalmente (Pérez-Acosta, Guerrero y López, 2002).

Según Gifford y Hayes (1999), el contextualismo es una variación del pragmatismo que se caracteriza por requerir una descripción *a priori* de metas científicas, lo que implica que para la acción investigativa resulta fundamental establecer en primera instancia objetivos particulares que guiarán el ejercicio. Más adelante en este apartado, se especificará la naturaleza de dichas metas científicas propias del contextualismo.

Hayes et al., (1988, como se cita en Pepper, 1942) indican que el contextualismo forma parte de las denominadas *hipótesis del mundo*, cuya metáfora de raíz es el *acto en contexto*. Señala que esta visión del mundo es de carácter sintético y dispersivo, lo cual trae consigo

supuestos referentes a la naturaleza de los eventos y la relación entre los mismos en un contexto particular. De acuerdo a esta filosofía, las relaciones entre los eventos y/o situaciones, forman parte de un *todo* cuyas partes son *derivadas* en la labor científica, éstas a su vez, se pueden entrelazar al *azar*, y se reconoce el cambio como una característica esencial del mundo, contrario a una visión estática del mismo. No obstante, el azar tampoco se da por hecho, lo que implica que el orden en los eventos no se descarta. En su texto, Pepper hace referencia únicamente al contextualismo como una perspectiva de acercamiento a la concepción del mundo. Son Gifford y Hayes (1999; Hayes, 1993) quienes añaden el término *funcional*, para ofrecer explícitamente una integración de esta filosofía de la ciencia con la práctica analítica comportamental.

Hayes et al. (1988) mencionan que dos categorías de análisis fundamentales del contextualismo son: la *cualidad*, que hace referencia a la naturaleza y completud del acto particular y, la *textura*, que constituye el conjunto de relaciones y detalles que dan lugar a la cualidad. Estas categorías a su vez, se definen en términos de otras. Por ejemplo, la cualidad se define en términos de *extensión* y *fusión*. La primera se refiere al presente extendido del acto en contexto. “El pasado y el futuro de un acto existen en el acto en curso” (Hayes et al., 1988, p. 100). La segunda, se refiere a la integración de los detalles texturales del acto dado. Por otro lado, la textura se define en términos de categorías como: hebras, contexto y referencia. Las *hebras* son las interconexiones entre los detalles del acto que contribuyen directamente a su cualidad. El *contexto* está hecho de interconexiones entre las hebras contribuyendo indirectamente a la cualidad del acto dado. Finalmente, la *referencia* involucra relaciones temporales o interconexiones entre los detalles de un acto, específicamente, su punto de inicio, curso y conclusión (Hayes et al., 1988).

Así mismo, se concibe el *tiempo* en un sentido arbitrario, el cual adhiere nuevas propiedades y cualidades a los eventos. A este respecto, el interés se centra en la acción enmarcada dentro del presente, pues ésta contiene el pasado y el futuro. En este sentido, Gifford y Hayes (1999) refieren que “el pasado está presente como una historia activada en la cual ciertas consecuencias han ocurrido, y el futuro está presente en el comportamiento ejecutado intencionalmente considerando tales consecuencias” (p. 296).

La perspectiva contextualista también considera el rol del científico en los análisis científicos. Se reconoce al científico como parte integral del mundo que pretende analizar, por tanto no puede separarse de él. En este sentido, el valor de cualquier análisis se da en términos de su *utilidad* para cumplir ciertos propósitos particulares (Hayes et al., 1988).

Los objetivos o las *metas analíticas* de un contextualista funcional son la *predicción* del comportamiento y la *influencia* sobre éste, como una única meta integrada (Hayes et al., 1988; Barnes-Holmes, Rodríguez y Whelan, 2005). Gifford y Hayes (1999) proponen que la meta del psicólogo científico con una perspectiva contextualista funcional sea “el desarrollo de un sistema organizado de conceptos empíricamente basados y reglas que permitan que el fenómeno conductual sea predicho e influenciado con precisión, alcance y profundidad” (p. 306).

En esta línea, las metas analíticas “constituyen los criterios finales con los que debe confrontarse cualquier aproximación conductual para evaluar su validez” (Barnes-Holmes et al., 2005, p. 270). Para la consecución de estas metas, deviene necesario un acercamiento experimental al evento que por definición implica la manipulación de variables independientes que nunca corresponderán con las acciones psicológicas, sino con aquellos factores contextuales que enmarcan la acción. Estos análisis ambientales se realizan ya que sólo el ambiente puede ser

manipulado para influenciar los cambios en la *conducta*, que representa el fenómeno psicológico de interés (Hayes et al., 2001). Entonces, las metas analíticas son logradas sólo cuando el análisis del evento estudiado “a) identifica las características contextuales que permiten la predicción del comportamiento, y b) demuestra que la manipulación de éstas características contextuales afectan la probabilidad de ocurrencia de dicho comportamiento” (Gifford y Hayes, 1999, p. 307). Estas particularidades constituyen una de las razones por las cuales el análisis del comportamiento es usualmente denominado análisis experimental del comportamiento (Hayes et al., 2001).

El análisis del comportamiento constituye una aproximación única al estudio de eventos psicológicos (Hayes et al., 2001). La teorización que de esta perspectiva surge es de tipo descriptivo y funcional, es decir, el énfasis se da en la caracterización del contexto en el que ocurre la conducta y en describir la función psicológica de los eventos que con ella se relacionan. Hayes et al., (2001) refieren que “las teorías analítico conductuales son analíticamente abstraídas. Son conjuntos organizados de principios conductuales empleados para predecir e influenciar comportamientos dado un dominio de respuestas. Son, en otras palabras, conjuntos coherentes de análisis funcionales” (p. 143). Estas abstracciones que toman la forma de propuestas teóricas, constituyen las herramientas a través de las cuales se pueden cumplir las metas analíticas. Tales propuestas son *válidas* o se consideran *verdaderas* en tanto que sean *útiles* en la consecución de este objetivo (Hayes et al., 2001). Esto es lo que se conoce como el *criterio pragmático de verdad* en el análisis del comportamiento (Hayes et al., 2001; Hayes et al., 1988).

A manera de síntesis, este trabajo se desarrolla con base en el contextualismo funcional. Esto es, se reconoce la acción enmarcada contextualmente como objeto de estudio único de la psicología, fenómeno al que se accede a través de la experimentación por lo que la construcción

del conocimiento se da de manera inductiva y la validez de los análisis establecidos, se da en términos de su utilidad para predecir e influenciar en el evento abordado.

Para efectos de este trabajo, el *acto en contexto* objeto de análisis es la actividad de responder relacionamente deíctico aplicable arbitrariamente. Las claves contextuales que sustentarán la actividad de derivar las relaciones deícticas adquirirán su función como tal, gracias a la exposición a múltiples ejemplares –u oportunidades de aprendizaje–, elementos que constituyen las *hebras* o detalles del acto. A su vez, esta exposición repetida –o entrenamiento– en múltiples ejemplares es parte del *contexto* del acto, en tanto que involucra a la historia individual de ser reforzado por responder a ciertas relaciones en presencia de claves contextuales, de tal forma que llega un momento en el que sin entrenamiento directo, el individuo es capaz de derivar las relaciones en presencia de las claves pertinentes, lo que constituye la dimensión temporal del acto en cuestión o *referencia* del mismo. Los elementos descritos forman la *textura* del acto en contexto objeto de la presente investigación, que analizados en conjunto dan cuenta de la *fusión* y *extensión* del mismo, proporcionando finalmente su *cualidad* como comportamiento.

Marco disciplinar

Teoría de la mente

Este marco de referencia no es epistemológicamente consecuente con el abordaje que se quiere asumir en este trabajo. Sin embargo, es pertinente su presentación en tanto que representa una aproximación pionera en el estudio de la toma de perspectiva, proporciona elementos metodológicos importantes para el desarrollo de este estudio y también porque hay convergencia en hallazgos sobre el fenómeno en cuestión a pesar de los diferentes aparatos conceptuales.

Definiciones y aproximaciones explicativas.

Premack y Woodruff (1978), en su texto *Does the chimpanzee have a Theory of mind (ToM)?* catapultan el interés investigativo en esta área que ha sido ampliamente abordada por distintas disciplinas desde entonces. En él, afirman “que un individuo tiene una ToM cuando este atribuye estados mentales a sí mismo y a otros” (p. 2). Siguiendo ésta línea conceptual, Lecannelier (2004) define la ToM como “el mecanismo automático (tácito) de atribuir estados mentales a los otros (y a uno mismo) para poder comprender y predecir su conducta” (p. 4). Padilla (2007, como se cita en Arce, 2005) supone la ToM como “la arquitectura mental que permite construir los procesos cognitivos superiores asociados con la proyección de otras mentes y sus contenidos en relación con la propia”. Baron-Cohen (2000) propone que por ToM, se haga referencia a la capacidad para inferir el amplio rango de estados mentales que causan la acción, lo cual es un componente fundamental de las habilidades sociales (Baron-Cohen et al., 1985).

Para lograr una mayor comprensión sobre los procesos involucrados en la ToM, es preciso tener claridad sobre a qué se hace referencia cuando se habla de estados mentales. A este respecto, Premack y Woodruff (1978) señalan que éstos pueden ser entendidos a partir de lo que se quiere expresar con el uso de palabras cotidianas dentro de los repertorios verbales en la sociedad como propósito o intención del acto, pensar, creer, saber, gustar, adivinar, dudar, pretender, engañar, entre otros. Todos ellos usualmente usados por las personas para explicar el comportamiento dentro de esta perspectiva de ToM. En el texto, también indican que “un sistema de inferencias de esta naturaleza se concibe como una teoría, primero porque tales estados mentales no son directamente observables y segundo, porque este sistema puede ser usado para realizar predicciones sobre el comportamiento de los otros organismos” (p. 2), lo cual constituye uno de los elementos más destacados en el estudio de ToM, en el que se reconoce o hace énfasis

en el sujeto como un científico que elabora una teoría sobre el funcionamiento de los individuos dentro de la sociedad.

La ToM supone una gran variedad de habilidades como la toma de perspectiva, la capacidad para distinguir la apariencia de la realidad, la habilidad para engañar, la comprensión de la intencionalidad, entre otras; cuyas relaciones e incidencia en el desarrollo completo de la ToM depende del modelo explicativo que se asuma. A este respecto, es importante considerar las diferentes aproximaciones conceptuales que buscan dar cuenta de las habilidades en ToM. Dos de las corrientes más abordadas hacen énfasis en a) la capacidad de representarse cognitivamente estados mentales propios y ajenos, y ver dichos estados mentales como la base de las acciones (Wellman & Gelman, 1992) y b) establecen, como proceso base de la ToM, la experiencia perceptual y la capacidad de experimentar –sin necesidad de razonamiento conceptual- las acciones y emociones de los otros, y a partir de ello predecir su comportamiento en diversas situaciones (Wellman y Gelman, 1992). A continuación, se presentan estas dos propuestas.

a) Teoría-Teoría (T-T).

Esta perspectiva defiende cómo el niño es un pequeño científico que debe construir una teoría para comprender la mente de los otros (Benavides y Roncancio, 2009) y además tiene como principio fundamental el cambio *representacional* que este proceso comprensivo demanda. En este sentido, Gómez (2010) propone que “la comprensión de la mente forma parte de la llamada psicología de la creencia, deseo o psicología cotidiana y natural, de sentido común (“psicología popular”)” (p. 117).

Wellman y Gelman (1992) afirman que esta psicología popular se caracteriza por dos componentes centrales: los aspectos ontológicos y causales de la mente. El primero se refiere a la

existencia y naturaleza de los contenidos, estados y procesos mentales, que a su vez se diferencian de procesos conductuales, objetos o eventos físicos de diferente orden. Las ideas, los pensamientos, y las creencias son inmateriales, distintas del mundo físico de los objetos y sin embargo, son responsables de la acción, un evento material. “*La mente causa la acción; el mundo moldea a la mente*” (Wellman y Gelman, 1992, p. 351). Estos autores proponen una clasificación de estados mentales en deseos y creencias, ya que las personas *creen* que un comportamiento particular satisfecerá *deseos* específicos.

Proponen también que para entender los estados mentales se requiere la comprensión de la *intencionalidad*, cuya característica distintiva es que debe dirigirse a un objeto específico. A este respecto refieren que “atribuir intencionalidad requiere atribuir estados internos (o actitudes) dirigidas hacia (o sobre) objetos específicos (o contenidos)” (Wellman y Gelman, 1992, p. 354). Su escrito también revela que un entendimiento simple de la intencionalidad no abarca la comprensión representacional del mundo. En este sentido, comprender el simple *deseo* por un objeto (“él quiere esa manzana”), no evidencia una aprehensión representacional como tal, ya que el deseo se basa en la experiencia perceptual del ver el objeto deseado, mientras que entender la *creencia*, implica reconocer y dominar el entendimiento de estas representaciones mentales (“él cree que eso es una manzana”) (Wellman y Gelman, 1992). La T-T supone entonces que “para explicar las competencias mentalistas hay que postular la existencia de un conjunto de conceptos y principios, que permiten la realización de una actividad básicamente inferencial” a través del empleo de representaciones (Rivieré, 2000, p. 13).

b) Teoría de la simulación (T-S).

La posición de la T-S, supone que el entendimiento de los estados mentales de los otros se da gracias a un proceso de “identificación imaginaria” con la perspectiva del otro. Se afirma que somos conscientes de nuestros propios estados mentales, suponemos además que los otros también poseen estados mentales como los nuestros en términos de creencias, deseos y emociones y posteriormente simulamos la experiencia, acciones y reacciones del otro a través de un proceso de identificación. En este sentido, Ensink y Mayes (2010; como se cita en Gordon, 1992) sugirió que “le otorgamos sentido a las acciones de los otros, tratando de imaginar, o simular, cómo luce el mundo desde su perspectiva” (p. 1).

Esta posición teórica, tiene un importante sustrato fisiológico luego de que se descubrieran las neuronas espejo en humanos, las cuales serían las responsables de los procesos involucrados en la ToM (Gallese y Goldman, 1998; Padilla, 2007; Rivieré, 2000). Gallese y Goldman (1998) refieren que “cada vez que vemos a alguien realizando una acción, el mismo circuito motor que cuando estamos haciendo algo, se activa” (p. 494). Estos autores argumentan que cuando las personas atribuyen estados mentales a los demás, usan sus propios mecanismos mentales para calcular y predecir los procesos mentales de los otros. En este sentido, la T-S supone que gran parte de las habilidades de ToM (“leer la mente” según el texto) involucran procesos de imitación (Gallese y Goldman, 1998).

A su vez, Rivieré (2000) afirma que el enfoque simulacionista, comprende la actividad mentalista como “procesos de acceso interno a la propia mente y proyección simulada de cómo se experimenta, concibe, representa el mundo más allá de las fronteras de las pieles ajenas” (p. 13). En esencia, esta posición defiende el principio de que es sólo a través de la propia experiencia psicológica y motora implicada en el proceso de *leer la mente*, que se puede llegar a simular la

experiencia mental de los demás, sin intermediación de conceptos o presupuestos teóricos alrededor de esta actividad.

Antecedentes empíricos.

Tendencias generales.

Benavides y Roncancio (2009) presentan un breve recorrido histórico en lo que ha sido el estudio de la ToM en las últimas tres décadas, algunos de los puntos centrales de este apartado se presentan a continuación.

En los 80's nace el interés por la creación de tareas que permitan evaluar y dar cuenta de habilidades comprensivas de los estados mentales. Se hace énfasis en los diseños transversales y comparativos, cuyos resultados son objeto de fuertes críticas en términos de las conclusiones en torno al desarrollo humano, visto como un evento que está positivamente correlacionado con la edad, es decir, que a mayor edad mejor será el desempeño en las tareas de ToM, lo cual si bien no es errado, sí trae consigo algunas limitaciones en la comprensión del proceso evolutivo en general. También es importante resaltar en este punto, que un fallo en la ejecución de las tareas propuestas era inmediatamente interpretado como un déficit en la capacidad de comprender la mente y no se concebía como una señal de cambio o transición en los procesos (Benavides y Roncancio, 2009).

En contraste, en la siguiente década, los 90's, el interés primordial en la investigación tuvo como objetivo identificar las variables que predicen el desempeño en tareas de ToM (Benavides y Roncancio, 2009). En este sentido, los principales temas abordados fueron la relación entre ToM, lenguaje, comportamiento social de los niños y variables familiares que

pudieran tener mayor valor predictivo. Se evidencia también en esta época un auge de diseños longitudinales y correlacionales, con el fin de establecer precisiones sobre el proceso evolutivo involucrado en ToM.

Finalmente, en la década pasada, se dio paso a un nuevo abordaje a través de los diseños microgenéticos, que permiten de forma más precisa, un acercamiento a las variaciones en el desarrollo de estas habilidades. La observación natural se posiciona como un método de evaluación válido en el estudio de estos procesos (Benavides y Roncancio, 2009). Por su parte, en un intento por disminuir los sesgos que la relación entre las habilidades lingüísticas y ToM suponen, las tareas sufren una modificación que sirvió para dar paso al estudio de elementos novedosos, por ejemplo la comprensión de la incongruencia a través de tareas con base en el humor gráfico. En esta década, según Benavides y Roncancio (2009), surge un concepto de desarrollo como proceso cambiante, variable y marcado por las transiciones.

Resultados específicos.

Instrumentos de evaluación.

El diseño de instrumentos para la evaluación de habilidades en ToM, constituye un tema de amplio interés investigativo ya que involucra el estudio de las competencias que evidencian la capacidad de *leer las mentes*. Baron-Cohen, Wheelwright y Jolliffe (1997) en su estudio muestran que el reconocimiento de las emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco) es un fenómeno universal manifestado a través de la expresión del rostro en su totalidad. También afirman que algunos estados mentales complejos (desear, pensar, propósito) pueden inferirse especialmente a través de la observación de la dirección de la mirada. Afirman que los niños con autismo tienen dificultades en reconocer estados mentales como pensar o desear en la

dirección de la mirada. En su experimento se encontró que los ojos contienen casi la misma información que el rostro en su totalidad y mucha más que la boca, para reflejar estados mentales (Baron-Cohen et al., 1997). Este trabajo también indica que adultos normales son capaces de reconocer estados mentales básicos y complejos, mientras que adultos con autismo o síndrome de Asperger evidencian dificultades específicamente en la detección de estados mentales complejos. Producto de este estudio, surge la “tarea de los ojos” (Reading the mind in the eyes task), la cual implica ToM en tanto que el sujeto debe entender los referentes simbólicos de los estados mentales e igualarlos a los rostros (o partes del rostro, en este caso). La “tarea de los ojos” también involucra algunos otros procesos, a saber aspectos básicos de reconocimiento emocional y percepción facial.

Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen (2000) muestran una serie de tests diseñados para observar el desarrollo de habilidades de ToM, y enseñan los resultados encontrados en población de niños que se desarrollan dentro de lo esperado y niños con autismo. A continuación, se presentan brevemente algunas de las pruebas señaladas en el texto.

La distinción físico-mental; cuyo objetivo es evaluar si los niños son capaces de discriminar eventos ocurridos a nivel mental o físico se encuentra que los niños entre los 3 y 4 años de edad pueden realizar esta diferenciación (Baron-Cohen et al., 2000).

Entender las funciones del cerebro; Evalúa el conocimiento de las personas sobre las funciones del cerebro. Se pregunta a los participantes ¿para qué creen que es el cerebro? Y se encuentra que infantes con desarrollo dentro de lo esperado entre los 3 y 4 años manifiestan conocer la relación entre este órgano con funciones corpóreas como el movimiento y con facultades mentales como soñar, desear, pensar, entre otras (Baron-Cohen et al., 2000).

Falsas creencias de primer orden; Evalúa la capacidad de la persona para entender y predecir el comportamiento de otros en función de falsas creencias (Baron-Cohen et al., 2000).

Otras pruebas son: *Falsas creencias de segundo orden*, *La distinción apariencia-realidad*, *Ver lleva a saber*, *Reconocer palabras referentes a estados mentales*, *Prueba de producción de juego espontáneo*, *Prueba de imaginación*, *Prueba para entender causas complejas de la emoción*, *Prueba para inferir de la mirada lo que una persona desea o está pensando*, *Prueba de engaño*, *Prueba para entender el sarcasmo, la metáfora y la ironía* (Baron-Cohen et al., 2000).

Patrones de desarrollo.

Bebés de tres meses reconocen movimientos de personas y distinguen éstos de otros objetos (Wellman y Lagattuta, 2000). Hacia los seis meses, distinguen algunas acciones intencionales como alcanzar algún objeto. Alrededor del año, tienen conocimiento de que las personas se mueven por sí solas mientras que objetos físicos requieren fuerzas externas para cambiar de posición. Esto resulta importante en tanto que identificar estas particularidades en el movimiento de los individuos y objetos inanimados, precede la identificación de gestos y regularidades en el movimiento de las personas que se relacionan directamente con la expresión de estados internos. Wellman y Lagattuta (2000) evidencian que acciones como señalar y el uso temprano de referentes simbólicos (palabras) emergen en el primer año de vida, y representan un importante predecesor de una comprensión más compleja de los actos intencionales en los demás. A este respecto, Colonnese, Rieffe, Koops y Perucchini (2008) enseñan en su estudio, que cuando un niño comprende el señalamiento de un adulto, está entendiendo que el adulto quiere que oriente su vista hacia un objeto particular. A su vez, demuestran que ésta comprensión tiene un importante valor predictivo en el dominio de habilidades de ToM.

Antes de los dos años de vida los niños empiezan a fingir, luego de este periodo se observa que inician varias secuencias de acciones “simuladas”. Por ejemplo, pretender que un bloque es un carro. Baron-Cohen et al. (1985) proponen que la ToM es imposible sin la capacidad para formar representaciones de segundo orden. Esta capacidad aparece también hasta el segundo año de vida y determina el surgimiento de los juegos de simulación (“pretended play”). Hacia el final del segundo año de vida, los niños reconocen que las personas tienen experiencias subjetivas y muestran ciertos conocimientos acerca de la intencionalidad de las mismas.

Wellman y Lagattuta (2000) muestran que la evidencia contemporánea indica que niños de tres años distinguen palabras referentes al mundo mental y físico, son capaces de diferenciar el *pensar* del *hacer*, reconocen la causalidad mecánica de los eventos físicos, la causalidad “mental de estados internos” y reflejan comprensión de la intencionalidad en las explicaciones del comportamiento humano. Los niños entre los tres y cinco años pueden predecir la emoción y el comportamiento de un individuo con base a los deseos o creencias del mismo (Wellman y Lagattuta, 2000). Se ha encontrado también, que en términos de explicaciones psicológicas de la conducta, los niños pre-escolares tienden a preferir y a hacer mayor énfasis en la proporción de explicaciones mentalistas. Wellman et al., (2001) afirman que los niños de tres años no pasan tareas de falsas creencias debido a su incapacidad para entender estados mentales representacionales, no distinguen entre la creencia subjetiva de la persona y la realidad objetiva, mientras que entre los cuatro y cinco años evidencian dominio en estas pruebas, pues comprenden que las acciones de las personas están moldeadas por sus creencias sobre la realidad que van más allá de la realidad misma (Wellman y Lagattuta, 2000).

Se ha encontrado que los niños de siete años al igual que los adultos normales, son capaces de reconocer cuándo una persona está pensando de acuerdo a los gestos y la posición de ésta. En general, en los años escolares los niños evidencian una comprensión más abarcadora de la mente como un agente constructor e interpretador del conocimiento, reconocen que los estados mentales de las personas pueden ser consistentes a través de las situaciones en forma de rasgos de personalidad y, además, tienen pleno conocimiento de que eventos pasados pueden incidir en lo que se siente y se piensa en el presente (Wellman y Lagattuta, 2000). A manera de conclusión, la evidencia indica que durante los años pre-escolares ocurren las transiciones más importantes para la adquisición de una ToM firmemente establecida. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que la ToM está continuamente en desarrollo, el cual está sujeto a diferencias individuales propias del contexto evolutivo de cada individuo (Colonnesi et al., 2008).

Variables estudiadas.

En cuanto a la relación entre *lenguaje* y ToM, Ruffman, Slade, Devit y Crowe (2006) señalan que el primero es un correlato del segundo en tanto que un manejo adecuado del lenguaje, facilita un mejor desempeño en las tareas. Por otro lado, Benavides y Roncancio (2009) indican que el desarrollo de las habilidades lingüísticas constituye una variable importante en la predicción del desempeño en tareas de falsas creencias y habilidades comprensivas de estados mentales, en este sentido, la sintaxis y la semántica juegan un papel fundamental en el entendimiento de las situaciones planteadas y el componente narrativo que se incluye dentro de las tareas. En general, se encuentra que los estudios pretenden buscar una correlación entre el lenguaje y el desempeño en tareas de ToM, los resultados “indican que la influencia entre las habilidades de ToM y lenguaje es bidireccional, sin embargo, es más fuerte la predicción del

lenguaje sobre las habilidades de ToM que lo contrario, de forma que se soportaría más la hipótesis del lenguaje como predictor de las habilidades de ToM” (Rendón, en preparación).

En cuanto a la *función ejecutiva*, concepto, propio de la psicología cognitiva, que hace énfasis en el proceso psicológico involucrado en el control cognitivo que supone una serie de habilidades como la regulación atencional, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, todos ellos indispensables para la resolución de problemas, Sabbagh, Fen, Carlson, Moses y Kang (2006), sugieren “puede ser necesario para la emergencia temprana de los conceptos de ToM en niños” (p. 2).

Respecto a *variables culturales y familiares* consideradas, los estudios señalan que no existen diferencias significativas entre culturas respecto al desarrollo de la ToM, lo cual sugiere que estas habilidades se desarrollan universalmente (Sabbagh et al, 2006; Wellman y Lagattuta, 2000). Las diferencias encontradas, radican en las variables que se estudian en relación con ToM. Por ejemplo, Sabbagh et al (2006) encontraron que los niños en China, por características propias de su cultura, son entrenados desde muy temprana edad en habilidades de control de impulsos y tienen a presentar mayor capacidad en el desempeño de tareas de función ejecutiva lo que puede ser un factor decisivo en el desempeño en algunas habilidades de ToM en comparación con niños norteamericanos. Sin embargo, los reportes de la literatura apuntan a que no existen diferencias significativas entre culturas, sino que el desarrollo de la ToM tiende a darse de la misma forma (Wellman y Lagattuta, 2000).

Los estudios a nivel de variables familiares en relación con el desarrollo de habilidades en ToM, indican que las diferencias individuales entre niños acerca del conocimiento sobre estados mentales, son producto de variaciones en las conversaciones familiares, cuyas particularidades se

dan en términos de las emociones discutidas, la proporción y naturaleza de las explicaciones causales otorgadas, y la participación del niño en estos temas, se encuentra también que el género del niño influye en la frecuencia y contenido de estas conversaciones. Por ejemplo, Wellman y Lagattuta (2000) muestran una tendencia de los padres a hablar más de sentimientos como la tristeza con sus hijas que con sus hijos, por lo tanto a los dos años de edad, se ha encontrado que las niñas tienen mayor vocabulario *mentalista* que los niños y estas diferencias se mantienen hasta los 6 años aproximadamente. Sin embargo, en Padilla, Cerdas, Rodríguez y Fornaguera (2009), se evidencia que la literatura científica no reporta diferencias significativas de género en cuanto a la ejecución en pruebas de ToM.

Por su parte, Rendell y Peterson (2009) en su estudio presentan algunos elementos de las relaciones familiares que predicen una mayor comprensión de ToM; por ejemplo, un discurso materno que incluya un amplio vocabulario que refiera estados mentales, un estilo de crianza reflexivo (Ruffman et al., 2006), la presencia de hermanos mayores y menores con edades cercanas (a este respecto los estudios se centran en la influencia de interacciones específicas como los juegos de simulación *-pretend play-* y el conflicto filial). Se ha encontrado que los niños de 3 años con hermanos mayores, tienden a desempeñarse con mayor efectividad en la resolución de tareas de falsas creencias, ya que las condiciones de su desarrollo les han permitido una comprensión temprana del engaño y estados representacionales (Wellman y Lagattuta, 2000).

En conclusión, según Martín et al (2006) la toma de perspectiva desde el marco de la ToM, se considera como una *habilidad metacognitiva*, que le permite a los individuos “distinguir lo que se conoce respecto de sí (cómo piensa, siente y se comporta) en una situación dada y el conocimiento o predicción de los pensamientos, sentimientos o acciones de otra persona en una misma situación” (p. 7). Adicionalmente, la literatura en ToM conceptualiza la habilidad de toma

de perspectiva en términos de niveles progresivos que constituyen pre-requisitos para el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas como la comprensión de las falsas creencias y el engaño (Weil, 2006). Hecho que permite comprender con mayor precisión el acercamiento metodológico que desde la psicología cognitiva se realiza para la evaluación de las habilidades de toma de perspectiva, las cuales constituyen el fundamento para el desarrollo de habilidades de mayor complejidad como la comprensión del engaño bajo el marco de la ToM.

Teoría de los marcos relacionales.

La concepción y abordaje al estudio del lenguaje desde la perspectiva analítico-comportamental difiere significativamente de otras perspectivas psicológicas, que se centran en el procesamiento de la información en áreas particulares del cerebro (Hayes et al., 2001). Otros enfoques tradicionales, hacen énfasis en la descripción y análisis de las estructuras y características básicas del mismo (Hayes et al., 2001). En términos generales, la teoría de los marcos relacionales (TMR) concibe el lenguaje como un sistema de símbolos construidos socialmente que permiten una interacción más efectiva con el ambiente a través del proceso psicológico que lo subyace o fundamenta: Responder relacional (Hayes et al., 2001).

La TMR es una teoría contextualista-funcional, basada en la investigación en relaciones derivadas de estímulos que concibe el lenguaje y la cognición como una actividad basada en marcos relacionales, que son tipos específicos de responder relacional que se convierten en operantes generalizadas a través del entrenamiento de múltiples ejemplares. Los marcos relacionales tienen tres propiedades definitorias: 1) Implicación mutua, 2) implicación combinatoria, y 3) transformación de funciones de estímulo. A su vez, son controlados

contextualmente y aplicables arbitrariamente (Hayes et al., 2001; Fox, 2010). Estas propiedades serán explicadas con mayor detalle en una sección más adelante.

Los supuestos filosóficos que sustentan la TMR tienen varias implicaciones (Hayes et al., 2001). Por un lado, la unidad básica de análisis es el acto en contexto. En este caso, el evento verbal o la respuesta relacional no puede ser concebida sin la consideración de los factores ambientales responsables de su emergencia y mantenimiento dentro del repertorio del individuo (Hayes et al., 2001). Por otro lado, la meta analítica para los contextualistas funcionales, es la predicción e influencia de los eventos y para alcanzarla, debe manipularse el contexto. Nunca es posible manipular la acción directamente (Hayes et al., 2001). A continuación se describen los rasgos más relevantes para comprender con más precisión la TMR.

Responder Relacional Derivado.

Como se mencionó anteriormente, el responder relacional derivado aplicable arbitrariamente constituye el proceso psicológico que subyace el comportamiento verbal o el lenguaje. Una *respuesta relacional* implica responder a un evento en términos de otro (Hayes et al., 2001). Es un proceso en el que la respuesta se da en función de la relación entre estímulos y no sólo a eventos u objetos particulares ni a sus propiedades formales aisladas. También cabe resaltar que estas respuestas son producto de la exposición directa a las relaciones que se van a establecer o en otras palabras al entrenamiento directo que en contexto natural se da a través de la comunidad verbal, es decir, son aprendidas.

Este tipo de respuestas pueden darse en un nivel no arbitrario, es decir, que las relaciones se dan en torno a una propiedad física o formal de los estímulos involucrados. Por ejemplo, tamaño, peso, color entre otros, lo que no constituye en sí, la acción de enmarcar relacionalmente

sino que es una clase de respuestas moldeada por las consecuencias en donde es reforzada la acción de discriminar la relación relevante entre los estímulos (sean éstas basadas en propiedades formales) a través de un entrenamiento que presenta distintos grupos de objetos entre ensayos (Hayes et al., 2001).

También pueden darse relaciones arbitrarias, que se definen como abstracciones establecidas por convenciones sociales. Por ejemplo, cualidades como la belleza o la inteligencia, entre otras (Hayes et al., 2001). Este último tipo de respuesta es lo que constituye un “marco relacional”. Sin embargo, este responder relacional producto del entrenamiento directo, resulta insuficiente para dar cuenta del fenómeno que se pretende abordar, por lo cual surge el interés investigativo en la derivación de relaciones de estímulos.

El responder relacional derivado es un proceso en el cual la respuesta relacional surge sin un entrenamiento directo y además, no se basa en las propiedades formales de los estímulos involucrados, por lo que se da a partir de relaciones arbitrarias (Hayes et al., 2001). Este tipo de respuesta llama la atención ya que el individuo que realiza la derivación no tiene una historia de reforzamiento por responder de esa manera particular ante esas circunstancias específicas (claves contextuales).

La TMR propone que las relaciones derivadas de estímulo son posibles porque los tipos de responder relacional se convierten en operantes generalizadas, que se definen como una clase de respuesta que tiene el mismo efecto, dadas unas condiciones particulares y que además, tienden a presentarse topográficamente diferentes en cada ensayo realizado (Fox, 2010).

Este tipo de respuestas se adquieren a través del *entrenamiento en múltiples ejemplares*, que se caracteriza esencialmente porque al individuo se le proporcionan varias oportunidades

para emitir respuestas en contextos dados y experimentar directamente los efectos de las mismas, teniendo en cuenta que el *refuerzo* se suministra en función de un único *requisito*, sea éste la actividad de relacionar eventos u objetos de la forma especificada. Este arreglo o relación entre eventos debe permanecer constante a lo largo de los ensayos, independientemente de las propiedades formales de los eventos u objetos involucrados (Fox, 2010). El entrenamiento temprano en la habilidad para denominar objetos, constituye un ejemplo de entrenamiento en múltiples ejemplares, en el que se enseña una relación simétrica entre el objeto nombrado y el objeto mismo. En este entrenamiento, el refuerzo es constante y se da en un ambiente cotidiano. Para que la respuesta relacional emerja, las dimensiones contextuales del entrenamiento deben variar, mientras que el reforzamiento ha de mantenerse, de esta manera, las características relevantes de la tarea podrán ser discriminadas (Hayes et al., 2001).

Marcos Relacionales.

Los marcos relacionales no son cosas, son acciones. A este respecto, Hayes et al. (2001) afirman que el término marco relacional se usa en su forma sustantiva por conveniencia. Sin embargo, el término apropiado es “enmarcar eventos relacionalmente” (p. 34). Es un comportamiento.

Hayes et al. (2001), proponen que un marco relacional, como unidad analítica, es conceptualizado como una contingencia de tres términos. Para la TMR, la señal contextual es el tercer término, la respuesta relacional (responder al estímulo B en términos de A y responder a A en términos de B) es el segundo término, y una historia de refuerzo diferencial en correlación con la clave contextual es el primer término en la contingencia.

En este sentido, los marcos relacionales son tipos de responder relacional derivado aplicable arbitrariamente, que se dan bajo el control contextual que especifica tipos de relaciones entre grupos de estímulos, y que tienen tres características definitorias: 1) Implicación mutua, 2) implicación combinatoria y, 3) transformación de funciones de estímulo (Fox, 2010).

1) Implicación mutua

Como característica definitoria de los marcos relacionales, la “implicación mutua describe la bidireccionalidad básica del responder relacional”, (Hayes et al, 2001, p. 29). En otras palabras, la implicación o vinculación mutua se da cuando al emitir una respuesta particular en una dirección, se deriva otra relación en la otra dirección. Por ejemplo: Si decimos que, *el maracuyá es más ácido que la naranja*, por vinculación mutua se deriva la relación en la que *la naranja es menos ácida que el maracuyá*. Esta propiedad emerge en las primeras etapas del entrenamiento lingüístico en los niños y se asocia con el aprendizaje de nociones y conceptos sobre el mundo. Es decir, da cuenta de una de las características del lenguaje, el *simbolismo*, el cual hace referencia a la correspondencia entre las palabras y las cosas (Fox, 2010).

2) Implicación combinatoria

Hayes et al (2001) describen la implicación combinatoria como “una relación derivada de estímulos en la que dos más relaciones entre estímulos (entrenadas o derivadas) se combinan mutuamente” (p. 30). Por ejemplo: Si decimos que *el limón es más ácido que el maracuyá*, y que *el maracuyá es más ácido que la naranja*, por implicación o vinculación combinatoria, se derivará una relación en la que *el limón es más ácido que la naranja y la naranja es menos ácida que el limón*. Estas relaciones no fueron entrenadas, es decir que no fueron planteadas ni reforzadas en el contexto directamente. Sin embargo, emergen gracias a la combinación de las

relaciones entre estímulos presentadas y reforzadas inicialmente. La novedad de las relaciones derivadas está fuertemente asociada con la característica *generativa* del lenguaje, la cual implica la capacidad de crear y entender un número infinito de oraciones (Fox, 2010). Finalmente, “parece altamente probable que la vinculación combinatoria emerja después que la vinculación mutua en el entrenamiento del lenguaje en niños, debido a su mayor complejidad relacional e historia de entrenamiento” (Hayes et al., 2001, p. 31).

3) Transformación de funciones de estímulo

Una función psicológica en el análisis del comportamiento se entiende como la probabilidad de recibir ciertas consecuencias luego de presentado un comportamiento en un conjunto de circunstancias ambientales específicas (Pérez et al., 2005). Dichas funciones son aprendidas en la historia de interacción con el contexto y pueden ser discriminativas, emocionales, reforzantes, aversivas, perceptuales, entre otras. Cualquier evento o estímulo tiene múltiples funciones psicológicas, las cuales varían y cambian de acuerdo al contexto y a la historia de interacción con el estímulo (Fox, 2010).

La función que tiene un estímulo para una persona puede transformarse o cambiarse sobre la base de su relación con otros estímulos. Esta transformación está bajo el control contextual, el cual no sólo especifica “las condiciones sobre las cuales la actividad relacional ocurre, sino que también especifica cuáles funciones deberían transformarse o transferirse” (Hayes et al., 2001, p. 32).

Por último, Hayes et al. (2001) afirman que las cualidades contextualmente controladas de implicación mutua y combinatoria y la transformación de funciones de estímulo son resultados, no procesos. No explican los marcos relaciones sino que los definen. “El proceso es la historia

que da lugar al surgimiento de la respuesta relacional que está bajo un tipo particular de control contextual” (Hayes et al., 2001, p. 34).

Control contextual.

Un elemento fundamental para comprender la actividad de enmarcar relacionalmente los eventos, es el control contextual. Es este elemento el responsable de dar lugar a ciertas formas de respuesta que son entrenadas por la comunidad verbal y de la derivación de relaciones entre estímulos. El control contextual se da a través de las claves contextuales, las cuales además de especificar la ocasión para que la actividad relacional emerja, especifican la función de estímulo que se transformará (Hayes et al., 2001).

Los marcos relacionales están contextualmente controlados ya que su ocurrencia depende de la presencia de ciertas claves contextuales y no de las propiedades formales de los eventos u objetos. Éstas hacen posible el responder relacional aplicable arbitrariamente y, permiten predecir el refuerzo para los distintos tipos de responder relacional (Fox, 2010; Hayes et al., 2001).

Frases o palabras específicas, tono de voz del hablante, forma o estructura de la oración, yuxtaposición de los objetos y palabras en el espacio, señalar o mirar, constituyen ejemplos de claves contextuales, las cuales a su vez tienen diferentes funciones (Fox, 2010; Hayes et al., 2001). Por un lado está el Crel o contexto relacional, el cual especifica la relación entre estímulos o el tipo de respuesta que será reforzada. Por otro lado, está el Cfunc o contexto funcional, el cual especifica la función que debería transformarse de acuerdo a la relación especificada. Por ejemplo: Linda dice: El refuerzo negativo es igual al refuerzo positivo en términos de su efecto sobre la conducta. El Crel está dado por el marco de coordinación *es igual a*, mientras que el Cfunc, *en términos de su efecto sobre la conducta*, predice la función que se transformará en el

caso particular de que una persona busque un procedimiento para fortalecer el comportamiento, se presenta una alta probabilidad de elegir cualquiera de los procedimientos dada su relación de igualdad. (Fox, 2010)

Familias de marcos relacionales.

A continuación se presentan los patrones relacionales que contienen las características definitorias presentadas en el apartado anterior. Es importante destacar que la literatura existente en la TMR no es muy clara respecto a la evidencia empírica que sustenta el surgimiento conceptual de dichas familias de marcos relacionales, por lo que en esta sección se hará énfasis en su caracterización general.

Coordinación.

Implica relaciones de igualdad, similitud o identidad. Es el primer tipo de marco relacional que se desarrolla en la infancia (Hayes et al., 2001). Se refleja en el entrenamiento de la nominación de los objetos. Por ejemplo: Snow *es igual* que nieve.

Oposición.

Aquí, el responder se da en términos de una dimensión específica sobre la que los eventos pueden ser organizados y, como es aplicable arbitrariamente, esta dimensión no necesariamente debe estar especificada. Por ejemplo: Frío *es opuesto* a caliente. Aquí la dimensión relevante se da en términos de temperatura. En el caso contrario, cuando la dimensión no se especifica y, se aplica arbitrariamente puede ser; A *es opuesto* a B. Este patrón relacional se desarrolla posteriormente al marco de coordinación, debido a su nivel de complejidad (Hayes et al., 2001).

Distinción.

Implica responder a los estímulos en términos de su relación de diferencia con otros, de acuerdo a una dimensión específica. A diferencia de la oposición, la naturaleza de la respuesta apropiada puede no ser clara. Por ejemplo: Eso *no es nuevo*, respuesta que no especifica el estado real del objeto en particular (Hayes et al., 2001).

Comparación.

Implica responder en términos de una relación estimular cuantitativa o cualitativa que se da sobre una dimensión específica. Por ejemplo, el jugo de maracuyá *es más sabroso* que el de mora. Aquí la dimensión relevante para la comparación es la percepción gustativa del individuo acerca de los jugos de dichas frutas (Hayes et al., 2001).

Jerarquía.

Comparten el mismo patrón relacional que los marcos de comparación y permiten la inclusión de elementos en un conjunto. La forma básica de marco jerárquico se da cuando “A es un atributo o un miembro de B” (Hayes et al., 2001, p. 37). Por ejemplo: El perro *es un canino*. Los marcos jerárquicos son importantes porque permiten abstraer propiedades no arbitrarias del ambiente.

Temporales.

El tiempo en el análisis del comportamiento no se considera una propiedad física del ambiente sino más bien una dimensión abstracta referente al cambio (Hayes et al., 2001). Estos marcos son importantes porque permiten organizar el comportamiento.

Espaciales.

Las relaciones espaciales son similares a los marcos de comparación, e implican marcos de referencia que especifican las respuestas en términos del arreglo espacial de los objetos (Hayes et al., 2001). Por ejemplo: La cama está *al lado de* la mesa.

Condicionabilidad y causalidad.

Comparte relación con los marcos jerárquicos y comparativos. Sin embargo, el oyente construye una jerarquía de relaciones de condicionabilidad y causa-efecto, que se dan de acuerdo a la comparación entre los eventos o a las propiedades arbitrarias de los mismos. Por ejemplo; si “A causa B y B causa C” se puede derivar una relación comparativa en la que “A causa C y C es causado por A” También se involucra una clase jerárquica en la que “B es causado solo por A, pero C es causado por B y A juntos” (Hayes et al., 2001, p. 38). Otro ejemplo de este marco puede ser: Si Molly es bonita *entonces* es sociable.

Deícticos.

Por relaciones deícticas se entienden aquellas que especifican una relación en términos de la perspectiva del hablante tales como Tú-Yo, Aquí-Allá, Derecha-Izquierda, Ahora-Entonces, Mío. Este tipo de marco se adquiere cuando se habla de la propia perspectiva en relación con la de los demás (Hayes et al., 2001). Por ejemplo: Me senté a la *derecha* de Diana. Más adelante se especificarán con más detalle las características precisas de este marco.

Redes relacionales.

Las redes relacionales son amplias cadenas de relaciones derivadas de relaciones entre estímulos dados. Para Barnes-Holmes et al. (2001), el concepto de red relacional provee una forma de acercarnos a la organización de amplias unidades de lenguaje en términos cotidianos tales como oraciones, párrafos, capítulos, historias, trilogías, y así. Las redes relacionales pueden estar más o menos completas. Por “completas” se hace referencia al grado en el cual los eventos en la red, y la red misma, sirven de contexto para la actividad relacional (Barnes-Holmes et al., 2001, p. 57).

Marcos Deícticos.

Según Tanz (1980), la “deixis” es un fenómeno lingüístico que cuenta con dispositivos que unen enunciados verbales, con su contexto *espacio-temporal* y *personal*. Estos dispositivos en esencia, se refieren a palabras específicas que cumplen esta función particular. Un elemento importante a este respecto, es que el uso correcto de los términos deícticos implica la incorporación de la *perspectiva propia* y *la de otros*, como un componente que proporciona significado.

Los términos deícticos son “símbolos indiciales” (Tanz, 1980, p. 6), ya que a través de símbolos (palabras), se especifican relaciones entre eventos y/o estímulos que indican la posición espacio-temporal de la persona que emite el enunciado. Existen en el lenguaje índices de personas (Yo-Tú) que cumplen con la función de especificar el rol en el acto discursivo, en donde el Yo, se refiere a la persona que emite el enunciado y el Tú, se refiere a la persona a quien va dirigido ese enunciado. Por otro lado, los índices de ubicación (Aquí-Allá) y de entidades (Eso-Esto), involucran un contraste a lo largo de una dimensión que es definida con respecto a una “*variable deíctica*: proximidad al hablante” (Tanz, 1980, p. 6).

En la TMR se asume que el establecimiento de relaciones deícticas sirve de sustento para la comprensión de fenómenos cognitivos complejos como la toma de perspectiva, el entendimiento del engaño y las falsas creencias, los cuales constituyen el fundamento a través del cual el individuo logra relacionarse efectivamente con el ambiente social. Por ejemplo, se ha demostrado que un niño incapaz de cambiar de perspectiva entre Yo y Tú, Aquí y Allá y, Ahora y antes, enfrentará dificultades sociales en el futuro (Heagle y Rehfeldt, 2006). Además, la toma de perspectiva parece estar involucrada en la planeación de las acciones propias, la empatía y la conceptualización de sí mismo (Heagle y Rehfeldt, 2006)

Según la TMR, los marcos relacionales que son centrales para el desarrollo de estos fenómenos son “TÚ-YO”, “AHORA-ANTES”, “AQUÍ-ALLÁ” y la negación lógica (McHugh, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2004a, p. 304).

McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Whelan y Stewart (2007), señalan que “las relaciones deícticas son únicas porque, a diferencia de otros tipos de relaciones, parecen no tener contrapartes físicas o no-arbitrarias” (p. 535). Esto es, que otros marcos relacionales especifican relaciones entre estímulos que inicialmente, en fases de entrenamiento, pueden estar basadas precisamente en propiedades formales de los mismos, mientras que las dimensiones involucradas en los marcos deícticos, son espaciales, temporales y la perspectiva relativa al hablante (Weil, 2006) dimensiones que son abstraídas justamente, en un nivel arbitrario.

Otra característica importante de las relaciones deícticas es que la relación entre el individuo y otros eventos, sirve como variable constante sobre la cual se basan los marcos (YO es la misma perspectiva ahora como lo fue ayer) (McHugh et al, 2007; McHugh, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2004a). Esto es, que las propiedades relacionales del Yo vs. TU, Aquí vs Allá, y

Ahora vs Antes se mantienen constantes, independientemente del cambio físico en el contexto (McHugh et al., 2004a).

La TMR argumenta que las propiedades de la toma de perspectiva se dan incluso cuando estén ausentes las palabras específicas, es decir, aun cuando no aparezcan en el enunciado de manera explícita. Específicamente, los enunciados usualmente incluyen, o sustituyen, palabras que participan en marcos de coordinación con individuos, lugares o tiempos particulares. Por ejemplo, *son las 5 de la tarde y estoy [YO] en casa [AQUÍ y AHORA], pero Diana [TÚ] sigue en la universidad [ALLÁ y AHORA]*. Estas palabras sustituidas o tácitas tienen las mismas funciones de controlar contextualmente los patrones específicos del responder relacional, que de otra manera sería proveído por las mismas palabras, sean éstas: YO, TÚ, AQUÍ, ALLÁ y AHORA, en este caso. Lo que es más importante a este respecto, es la actividad relacional generalizada y no el uso de las palabras específicas (McHugh et al., 2004a)

De acuerdo a la TMR, estas propiedades relacionales constantemente son abstraídas cuando se aprende a hablar sobre la propia perspectiva respecto a la de los demás (McHugh, et al., 2004a). Para que un individuo pueda abstraer su perspectiva en el mundo, así como la perspectiva de los otros, se requiere un fuerte repertorio relacional, y una historia de entrenamiento en múltiples ejemplares (Heagle y Rehfeldt, 2006). Este entrenamiento se presenta cotidianamente cuando se responde a preguntas tales como: “¿Qué estás haciendo ahora?” “¿Qué hiciste entonces?” “¿Qué estás haciendo aquí?” “¿Qué haré allá?” “¿Qué hiciste ayer”, etc. Estas preguntas requieren que el hablante (quien responde la pregunta) cambie de perspectiva en función de la referencia personal, locativa o temporal (Heagle y Rehfeldt, 2006; Weil, 2006), según las claves contenidas en la pregunta.

Considerando entonces el abordaje analítico comportamental de la toma de perspectiva, es importante especificar su relación con la propuesta cognitiva propia de la ToM. Weil (2006) refiere que los marcos relacionales previamente expuestos –TO-TÚ, AQUÍ-ALLÁ y HOY-AYER- participan en todos los niveles de desarrollo de la ToM y las tareas diseñadas para su medición, por lo que la estrategia metodológica propia del análisis comportamental para investigar e intervenir en habilidades de toma perspectiva es producto de la abstracción de las propiedades relacionales de dichas tareas tradicionales en ToM, lo que puede llevar a la idea de que un entrenamiento en responder relacional derivado deíctico podría impactar el desempeño en los diferentes niveles de ToM (Weil, 2006). A continuación se describen los distintos niveles de ToM:

Nivel 1. Describe la *toma de perspectiva visual simple* e involucra el principio de que diferentes personas pueden ver diferentes cosas. Se evalúa a través de la presentación de una tarjeta con diferentes imágenes a cada lado. Ésta se ubica entre el investigador y el sujeto de tal forma que cada uno ve sólo un lado de la tarjeta. Se le solicita al niño que identifique lo que él y el investigador pueden ver (McHugh et al., 2004a). En esta tarea el control contextual del marco relacional YO-TÚ es establecido, esto es que “dado un enunciado considerando algún estímulo visual, la respuesta correcta es evocada por las claves contextuales YO y TÚ en el enunciado” (Weil, 2006, p. 17).

Nivel 2. *Toma de perspectiva visual compleja.* Se evalúa la comprensión de que las personas pueden ver las mismas cosas, de manera diferente. En un escenario común, se sientan el investigador y el niño en sillas opuestas con una imagen ubicada en el centro de ellos sobre una mesa (McHugh et al., 2004a). Igual que el Nivel 1, el entrenamiento relacional se establece con base a los marcos YO-TÚ (Weil, 2006).

Nivel 3. Se evalúa el principio “*ver lleva a saber*”. Una forma de evaluar este principio se describe a continuación: se presenta una caja vacía al niño y se le solicita que cierre los ojos mientras el investigador esconde algo en ella. Luego se le pide que adivine qué hay en la caja. El niño debería responder que no sabe porque no vio lo que pusieron en ella. Luego se le muestra lo que hay en la caja y se le pregunta ¿cómo sabes qué es lo que hay en la caja? A lo cual, debería responder que sabe lo que hay en la caja, porque vio lo que hay en ella. Para evaluar la toma de perspectiva, se hace lo anterior con un muñeco y el niño debe adoptar la perspectiva del muñeco (McHugh et al., 2004a). Este tipo de ensayos relacionales involucran el entrenamiento de los marcos YO-TÚ para incrementar la flexibilidad relacional, e indirectamente señala las relaciones temporales AHORA-DESPUÉS (Weil, 2006).

Nivel 4. Involucra la habilidad de *predecir acciones con base en una creencia verdadera*. Un escenario de evaluación común se da cuando se ubica un carro al lado de un bote, y en otra escena, se ubica el carro al lado de un avión. Luego se le cuenta al niño la siguiente historia: “esta mañana viste el carro al lado del bote, pero no viste el carro al lado del avión”. Luego se le pregunta, ¿Dónde crees que está el carro? ¿Por qué crees que está al lado del bote? ¿A dónde irás a buscar el auto? ¿Por qué irás al bote? Las respuestas correctas implican reconocer que se sabe porque se ha visto y además, se puede actuar con base en ello (Weil, 2006).

Estos niveles requieren observaciones hechas desde una perspectiva particular definida en términos personales, locativos o temporales. Desde la TMR, ese sentido de perspectiva es el resultado de los marcos deícticos establecidos desde éstas tres dimensiones (Weil, 2006).

Nivel 5 de ToM, consiste en la *predicción de las acciones con base en una falsa creencia* (McHugh et al., 2004a). En un escenario típico, se le presenta al niño una caja de dulces y se le

pregunta: ¿Qué crees que hay en la caja? Sin haber visto el contenido de la caja, el niño responderá que probablemente contiene dulces. Realmente la caja contiene lápices y se le permite al niño ver dentro del contenedor. Posteriormente se le pregunta: Antes de abrir la caja, ¿qué creías que había dentro? Una respuesta correcta a esto involucra el reconocimiento de que anteriormente creía que había dulces en la caja. Luego se le pregunta, ¿qué hay realmente dentro de la caja? Una respuesta correcta implica el conocimiento de que hay lápices dentro de la caja. Este nivel implica mayor entrenamiento en la complejidad y flexibilidad de los marcos relacionales.

Hallazgos empíricos de la TMR, en la comprensión de la toma de perspectiva.

La metodología de aproximación de la TMR al estudio de los fenómenos cognitivos complejos se basa en la abstracción de las propiedades relaciones de las tareas típicas de la evaluación en ToM (McHugh et al., 2004a).

A este respecto, resulta fundamental mencionar el trabajo de McHugh et al. (2004b), investigación en la que los objetivos fueron: 1) Desarrollar un protocolo de toma de perspectiva que pueda ser implementado en adultos y niños, 2) Desarrollar un perfil evolutivo de los tres marcos deícticos implicados y, 3) Determinar las consistencias con los hallazgos en ToM (los niveles más sencillos-1-2-3). Para tales propósitos se realizaron tres estudios.

El primero contó con 40 participantes, divididos en cinco grupos (cada uno con ocho participantes), cuyas edades correspondían a cinco etapas del ciclo vital (infancia temprana, infancia intermedia, infancia tardía, adolescencia y adultez). Se implementó un protocolo manual (cada enunciado se plasmó en una hoja de papel A4), presentado por el experimentador. Cada participante ejecutó el protocolo individualmente. El investigador y el participante se sentaron en

sillas, uno enfrente del otro. El protocolo consistió en 62 ensayos plasmados en hojas de papel, sostenidas por el investigador. Las hojas no contenían las respuestas y no se manipularon objetos reales durante las sesiones. Todos los participantes desarrollaron el protocolo de la misma manera. Cada uno fue expuesto al protocolo dos veces (el primero de prueba), en sesiones diferentes en dos días consecutivos.

Generalidades del protocolo empleado se describen a continuación:

- Tres tipos de ensayos evalúan *relaciones simples* en 8 ensayos (2 YO-TÚ/ 2 AQUÍ-ALLÁ/ 4 AHORA-DESPUÉS). Ejemplo: YO tengo un ladrillo rojo y TÚ un ladrillo verde. ¿Cuál ladrillo tengo YO? ¿Cuál ladrillo tienes TÚ?
- Tres tipos de ensayos evalúan *relaciones invertidas* en 36 ensayos. (8 YO-TÚ/ 12 AQUÍ-ALLÁ/ 16 AHORA-DESPUÉS). Ejemplo: YO tengo un ladrillo rojo y TÚ un ladrillo verde. Si YO fueras TÚ y TÚ fueras YO, ¿Cuál ladrillo tengo YO? ¿Cuál ladrillo tienes TÚ?
- Dos tipos de ensayos evalúan relaciones doblemente invertidas en 18 ensayos. (6 YO-TÚ/AQUÍ-ALLÁ, 12 AQUÍ-ALLÁ/AHORA-DESPUÉS). Ejemplo: YO estoy sentado AQUÍ en la silla azul y TÚ estás sentado ALLÁ en la silla verde. Si YO fueras TÚ y TÚ fueras YO, y si AQUÍ fuera ALLÁ y ALLÁ fuera AQUÍ. ¿Dónde estaría YO sentado? ¿Dónde estarías TÚ sentado?

Como se evidencia, además de señalar explícitamente los marcos deícticos, este protocolo evalúa tres niveles de complejidad relacional involucradas en la solución de tareas de toma de perspectiva (relaciones simples, invertidas y doblemente invertidas). Los ensayos entonces surgen como producto de la combinación de los marcos de toma de perspectiva y complejidad

relacional. Se resalta que para proporcionar respuestas correctas a cada uno de los ensayos, se requiere la derivación de relaciones deícticas.

Los resultados del primer estudio en la investigación de McHugh et al. (2004b) indican una tendencia evolutiva en términos del número de errores en función de la edad, esto es, que se observa un mayor número de ejecuciones erróneas en los grupos de menor edad y mayor número de ejecuciones correctas en los grupos de mayor edad. Se encontró también que responder a los marcos AHORA-ANTES, en todos los ensayos de los distintos niveles de complejidad relacional, representó mayores dificultades, aparentemente porque en éstos la respuesta no implica responder al YO-TÚ simultáneamente porque la relación en este sentido no es específica. Por ejemplo, “ayer YO estaba viendo televisión, hoy TÚ estás leyendo”. Esto no especifica lo que YO hago hoy y lo que TÚ hacías ayer. Por lo tanto, estos ensayos especifican sólo lo que hace una persona, YO o TÚ. Finalmente se concluyó que el número de errores aumenta en función de la complejidad relacional implicada, independientemente del marco empleado.

El segundo estudio tuvo como objetivo específico controlar posibles efectos en la longitud de las frases sobre la ejecución de los participantes especialmente en los grupos de menor edad, respecto al desempeño en relaciones invertidas y doblemente invertidas. Participaron 16 individuos que fueron distribuidos en dos grupos, correspondientes a infancia temprana e intermedia. El procedimiento implementado fue similar al estudio anterior. Sin embargo, los ensayos correspondientes a los dos niveles superiores de complejidad relacional (invertida y doblemente invertida), fueron modificados. Estos ensayos, denominados *ensayos de contraste*, cambian el requisito relacional y no la longitud del enunciado mismo. Por ejemplo, una relación invertida en donde originalmente se plantea: “Si YO fuera TÚ y TÚ fueras YO”, en el ensayo de contraste se plantea el enunciado así: “Si YO fuera YO y TÚ fueras TÚ”. Esta modificación

permite evaluar si los errores en las ejecuciones respecto a los niveles superiores de complejidad relacional son producto de la extensión de los enunciados o al requerimiento de la respuesta relacional derivada.

Producto del segundo estudio se encontró que no hubo diferencias en el desempeño en las relaciones simples en ninguno de los grupos. Los hallazgos de este estudio indican que los errores en las relaciones invertidas y doblemente invertidas en los participantes del primer estudio (pertenecientes a los grupos más jóvenes), se deben en parte al requerimiento de la derivación de relaciones deícticas para producir la respuesta correcta, esto es, que las diferencias en el desempeño se debe en mayor parte al requerimiento de la derivación y no a la longitud de los enunciados.

El tercer y último estudio dentro de la investigación tuvo el objetivo de evaluar la posible incidencia de la presencia del experimentador en la aplicación del protocolo, sobre el desempeño de los sujetos. Participaron 16 adultos (correspondientes a los grupos de mayor edad). El procedimiento no se diferencia en nada del empleado en el primer estudio, salvo que el protocolo en este caso fue implementado de manera automatizada, a través de un computador. Los resultados no demostraron diferencias significativas en el desempeño, por tanto la presencia del experimentador no representa incidencia alguna sobre la ejecución de los participantes.

Los resultados de la investigación previamente descrita revelan una tendencia evolutiva en las habilidades de los participantes de los diferentes grupos de edad. Los niños más pequeños tuvieron más errores en las tareas relacionales que los adultos. Responder a las relaciones AHORA- ANTES, representa mayores dificultades en la ejecución de todos los participantes. En otras palabras, los investigadores (McHugh et al., 2004b) argumentan que los niños más

pequeños tienen repertorios menos sofisticados de toma de perspectiva relacional en razón de su inhabilidad para derivar relaciones invertidas y doblemente invertidas, particularmente relaciones YO-TÚ, AQUÍ-ALLÁ y AHORA-ANTES. También se argumenta, que los hallazgos son consistentes con la literatura en ToM y se sugiere que las habilidades de toma de perspectiva raras veces se desarrollan en niños menores de 4 años, e incluso, cuando se demuestra en niños un poco mayores, estos repertorios relacionales no están totalmente establecidos o flexibles (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; McHugh et al., 2006).

Una implicación importante, es que este tipo de aproximación a la comprensión de los fenómenos cognitivos complejos permite implementar directamente repertorios deícticos en sujetos que evidencian déficits en los mismos, a diferencia de los programas de entrenamiento en ToM, los cuales se centran lograr que los niños comprendan estados informacionales complejos. El estudio de Heagle y Rehfeldt (2006) demuestra que el protocolo desarrollado por McHugh et al (2004b) es efectivo en el establecimiento de marcos deícticos, y que por tanto, el responder relacional derivado juega un papel importante en la toma de perspectiva. También demuestran que estas habilidades entrenadas experimentalmente pueden transferirse a estímulos novedosos, es decir, relaciones entre estímulos que no fueron entrenadas directamente en el protocolo. Este estudio muestra además, que las habilidades entrenadas en laboratorio pueden transferirse a contextos conversacionales cotidianos en los que los niños pueden aplicar con sus pares estas habilidades aprendidas.

A manera de síntesis, las investigaciones (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; McHugh et al., 2006; Heagle y Rehfeldt, 2006) muestran una tendencia evolutiva respecto al establecimiento de los marcos deícticos en donde a menor edad, mayor es el número de errores en la ejecución. Lo mismo sucede con los distintos niveles de complejidad relacional los cuales,

independientemente del marco deíctico, representan mayores dificultades cuando la complejidad aumenta (niveles invertidos y doblemente invertidos) en todos los grupos de edad. Además, existe también una tendencia hacia el establecimiento de las dimensiones personales (YO-TÚ) y espaciales (AQUÍ-ALLÁ) primero que las temporales (HOY-AYER) en los distintos grupos de edad. Adicionalmente, los resultados son consistentes con la literatura en ToM en cuanto a que en los niños más pequeños (de tres a cuatro años) estos repertorios parecen estar ausentes o muy inestables. Finalmente, la literatura sugiere que la generalización de la respuesta relacional deíctica tiene importantes implicaciones sobre la posibilidad de entrenar tales repertorios en niños en los que parecen estar ausentes.

Es importante destacar nuevamente en esta sección, que la ausencia de investigaciones en este tema en nuestro medio también incluye al CFI Salud y Calidad de Vida de la Universidad Santo Tomás, puesto que no existen a la fecha trabajos de investigación específicos que contengan las variables y el abordaje del presente estudio.

Marco normativo-legal

A continuación se presenta un panorama general del contexto que enmarca parte del desarrollo de la presente investigación. Es importante resaltar inicialmente, que no todos los participantes de este estudio pertenecían a un hogar de protección. Esto con el principal objetivo de explorar la eficacia del protocolo de entrenamiento en toma de perspectiva en este contexto especial de desarrollo para la infancia y aportar así a la literatura científica para el diseño de estrategias empíricamente validadas para la intervención. La participación de los niños cuyo desarrollo se da en contexto familiar deviene fundamental para este estudio en tanto que permite

la realización de un análisis de la metodología de entrenamiento –instrumentos y estrategias- más detallado.

Para caracterizar las particularidades normativas que se tuvieron en cuenta para la aplicación de este proyecto en el contexto de protección, se describe el Artículo 3 del Código de la infancia y la adolescencia (2006) en el que se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como *sujetos titulares de derechos*, por lo que se incluye dentro de una perspectiva legal nacional el interés por velar y proteger a esta población humana particular. Hecho que queda expresado con mayor precisión en los artículos 8 y 9 del mismo código, en los que se invita a la ciudadanía a garantizar el *cumplimiento efectivo* de tales derechos y se contempla la *prevalencia* de los mismos en esta sociedad. No obstante, según un documento publicado por la UNICEF (2002) sobre la infancia en Colombia, “dos millones de niños y niñas son maltratados al año en sus hogares” (p. 37).

El estudio sobre violencia contra los niños (2004) realizado por el Ministerio de Protección Social presenta dos situaciones en las que la violencia afecta a la infancia en nuestro país. La primera de ellas hace referencia a todos aquellos eventos en los que el desarrollo del niño se ve afectado por situaciones de urgencia nacional de carácter socio-político. La segunda situación se refiere específicamente a los actos de violencia intrafamiliar que contempla los siguientes modos:

- El abuso físico, que se entiende como todo acto de agresión que tiene implicaciones sobre la integridad física del niño.
- El maltrato psicológico, que se entiende como patrones de interacción inadecuados entre los miembros de la familia que puede incidir en el desajuste psicológico del niño.

- El abuso sexual, que se entiende como todo contacto sexual inapropiado.
- La negligencia, como un acto de omisión del cuidado físico o emocional del niño.

Tales modos de maltrato infantil constituyen una violación a los derechos de los niños y niñas por lo que el Código de la infancia y la adolescencia (2006) dispone en su capítulo II medidas de restablecimiento de los derechos, lo que se entiende como *la restauración de su dignidad e integridad como sujetos y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados* (Artículo 50).

En el Artículo 53 del mencionado código se especifican las medidas de restablecimiento de los derechos de los niños y niñas, entre las que se incluyen:

- Amonestación con asistencia obligatoria a curso pedagógico.
- Retiro inmediato del niño, niña o adolescente de la actividad que amenace o vulnere sus derechos o de las actividades ilícitas en que se pueda encontrar y ubicación en un programa de atención especializada para el restablecimiento del derecho vulnerado.
- Ubicación inmediata en medio familiar.
- Ubicación en centros de emergencia para los casos en que no procede la ubicación en los hogares de paso.
- La adopción, entre otras.

Dichas medidas, el estudio del caso, la intervención y la atención del mismo esta a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- entidad adscrita al Ministerio de

Protección Social a través la Ley 75 de 1968. Adicionalmente, la creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar mediante la Ley 7 de 1979, promueve y dispone las funciones de este organismo gubernamental, cuyo principal objetivo es el de “fortalecer a la familia y proteger al menor de edad” (artículo 20). Todo esto a través de la delegación de autoridades competentes contempladas en el Código de la infancia y la adolescencia (2006) expresadas en su capítulo II, artículo 79 en el que se especifica la figura del defensor de familia, quien asume la dirección del proceso y la defensa del niño para la garantía de sus derechos.

El anterior representa un panorama general sobre el contexto en que se desarrolla la presente investigación, en el que se presenta una situación de vulneración de derechos que dificulta la ubicación del niño o niña en su hogar de origen, por lo que en pro de su defensa, el estado ubica al niño en una institución de protección, en la que se realiza el acompañamiento de la familia hasta resolver el conflicto y velar por la garantía de los derechos del niño o niña.

La ubicación del niño en un hogar de protección implica que sus condiciones de desarrollo cambien, por lo que el objetivo principal de este estudio es implementar un protocolo de entrenamiento en habilidades de toma de perspectiva, para proporcionar al niño espacios de aprendizaje particulares que son de difícil ocurrencia en estos contextos especiales, con lo que se pretende aportar a lo dispuesto en el artículo 41 del Código de la infancia y la adolescencia (2006) el cual exige al estado proporcionar programas de atención integral a la infancia. Ejercicio que se ampara bajo lo expuesto en el artículo 27 de la Constitución Política de Colombia (1991) con el que el Estado a su vez, garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Adicionalmente se considera lo expuesto en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1989) específicamente en sus artículos 12 –ser escuchados y valorar sus opiniones-, 19 –diseño de estrategias adecuadas para la atención del niño o niña en contexto de protección-, 24 –desarrollo de programas de prevención y promoción de la salud a todos los niños y niñas-. Lo que orientó a nivel general, el trabajo con todos los niños que participaron de este proyecto.

Marco institucional

Debido a que parte de este trabajo se desarrolló en un contexto de protección, en esta sección únicamente se hace énfasis en su descripción, por lo que se tienen en cuenta algunas características del Sistema Nacional de Bienestar Familiar que rige y vigila la acción de cada uno de los hogares de protección en el país. Esto resulta de vital importancia puesto que el nombre de la institución en donde se implementó parte del procedimiento de este estudio no será publicado debido al compromiso asumido en el consentimiento informado de no hacerlo, con el fin de preservar la confidencialidad.

En primer lugar es importante resaltar que el gobierno colombiano con el decreto 4155 de 2011 establece en su inciso 15 que el Sistema Nacional de Bienestar Familiar contendrá al recién creado Departamento Administrativo para la Prosperidad Social cuyo objetivo es “ (...) formular, adoptar, dirigir, coordinar y ejecutar las políticas, planes generales, programas y proyectos para la superación de la pobreza, la inclusión social, la reconciliación, la recuperación de territorios, la atención y reparación a víctimas de la violencia, la atención a grupos vulnerables (...), las cuales desarrollará directamente o a través de sus entidades adscritas o vinculadas, en coordinación con las demás entidades u organismos competentes” (p. 2), por lo que el Departamento

Administrativo de la Función Pública con el decreto 4156 de 2011, determina la adscripción del ICBF al Departamento Administrativo para la Prosperidad Social con lo que se reorganiza el Sector Administrativo de Inclusión Social y Reconciliación.

En segundo lugar, se retoma la Resolución 5930 de 2010 que plantea el lineamiento técnico para las modalidades de: vulnerabilidad o adoptabilidad, cuyo principal objetivo es “generar procesos de atención que permitan prevenir mayores niveles de amenaza, inobservancia y vulneración, dependiendo de la necesidad particular del niño, niña o adolescente, y de los factores de generatividad y vulnerabilidad de su familia o red vincular” (p. 2). Según el documento, dichas modalidades sólo deben ser consideradas en caso tal de que la familia de origen del niño, niña o adolescente, no presente condiciones para la garantía de los derechos. Hecho especificado en la sección anterior.

Siguiendo esta línea de ideas, las distintas modalidades para la atención y restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes, planteadas en la resolución 5930 son: a) hogar sustituto, b) hogar sustituto para discapacidad, c) internado de atención especializada, d) casa hogar de protección, e) internado: diagnóstico y acogida para Instituciones Autorizadas para desarrollar Programa de Adopción –IAPAS-, f) internado: discapacidad, g) internado: discapacidad mental psicosocial y h) preparación para la vida laboral y productiva.

Para el interés particular de este trabajo de investigación, se especifican a continuación las características más sobresalientes de la modalidad *casa hogar de protección*, la cual es definida por la resolución 5930 como “una modalidad de restablecimiento de derechos, que brinda durante las 24 horas del día, siete días a la semana, los cuidados sustitutivos de la vida familiar a niños, niñas y adolescentes en situación de amenaza o vulneración de derechos” (p. 53), para lo cual

cuentan con el acompañamiento permanente de adultos que asumen competencias parentales con las cuales pueden propiciar a los niños experiencias de cuidado que favorezcan el desarrollo integral. No obstante, producto de la experiencia en la práctica profesional en este tipo de contexto social, se ha observado que esta figura de cuidado –niñera-, tiene bajo su responsabilidad la atención de numerosos grupos de niños lo que tiene importantes implicaciones sobre la calidad de las experiencias afectivas con las que los niños podrían llegar a tener contacto. No porque el personal no esté capacitado, sino porque es una limitación propia de esta modalidad de protección, la cual requeriría de la intervención de factores políticos para su modificación.

La resolución 5930 también define la población titular de atención bajo esta modalidad, la cual contempla niños entre los 7 y 18 años de edad, con declaratoria de adoptabilidad o en proceso de restitución de derechos. Hecho que también contrasta significativamente con lo que se observa en la situación actual de los hogares de protección, en los que se encuentran niños y niñas desde los 0 meses hasta la mayoría de edad.

Estas *casas hogares de protección* deben proveer servicios de diagnóstico integral durante los primeros 30 días de ingreso del niño o niña a la institución. Tal valoración debe incluir evaluaciones de la áreas: nutricionales, médicas, odontológicas y psicosociales –trabajo social y psicología-. La valoración psicológica debe incluir programas de atención especial a los niños y niñas en condición de institucionalización, a familias en proceso de restitución de derechos y en general, a la promoción de los derechos de los niños.

Se destaca además que la situación de institucionalización tiene importantes efectos sobre las diferentes dimensiones de desarrollo de los niños y niñas. Ennis y Martínez (2010) señalan que debido a la cantidad de relaciones afectivas superficiales que los niños bajo estas condiciones

de desarrollo establecen, tienden a presentar problemas en el vínculo puesto que no cuentan con una persona que satisfaga exclusivamente cada una de sus necesidades (Triaca, s.f). Adicionalmente, Péres (s.f) y Musitu et al., (1990) refieren que las dificultades más comunes de los niños y niñas en situación de institucionalización se dan en el plano de las relaciones sociales, en tanto que presentan conflictos frecuentes con adultos y pares, comportamientos agresivos y desafiantes, dificultades en estrategias de afrontamiento y resolución de problemas. Por otro lado, Álvarez (2010) expone que la condición de institucionalización no necesariamente implica la existencia de problemas o retrasos en el desarrollo infantil, sino que constituye un factor de riesgo para que esta situación devenga.

A manera de conclusión, la presente sección describe el contexto de desarrollo de este proyecto y proporciona elementos para la comprensión de su pertinencia, ya que una de las tareas principales del psicólogo en contextos de protección es brindar atención especializada a los niños y niñas en medida de restablecimiento de derechos, por lo que esta investigación pretende aportar a la literatura empírica sobre la creación y diseño de estrategias de intervención conductual que faciliten a los niños y niñas la experimentación de situaciones que permitan el aprendizaje de habilidades sociales para promover un adecuado ajuste interpersonal.

Método

Diseño²

Debido a la ausencia de investigación empírica en este tema realizada en nuestro contexto, se define realizar una réplica sistemática (Sidman, 1960; Barlow y Hersen, 1988) del estudio de Weil (2006) con el cual se pretende “ayudar a establecer una generalidad de resultados entre los

² Diseño adaptado de Rendón y Soler (en preparación).

miembros de una especie, además de extender la generalidad a una amplia gama de situaciones” (Barlow y Hersen, 1988, p. 304). Barlow y Hersen (1988), definen la réplica sistemática como “cualquier intento de replicar los resultados (...) bajo diferentes contextos, agentes del cambio conductual, trastornos de conducta o bajo cualquier combinación de estos factores” (p. 304). Para el caso específico de este trabajo de investigación, la réplica sistemática se hizo en función de agentes de cambio -o investigadores-, contextos -hogar de protección- y sujetos diferentes, con lo que se busca ampliar la generalización de los resultados en cuanto a la efectividad del empleo de un protocolo para el entrenamiento en habilidades de toma de perspectiva, además de aportar al debate empírico sobre la naturaleza operante generalizada del responder relacional derivado deíctico y el tipo de historia necesaria para su establecimiento. La réplica sistemática permite también realizar modificaciones metodológicas precisas para definir estrategias no contempladas en el estudio que sirvió de base (Weil, 2006). En este caso específico, se realizaron varias modificaciones al procedimiento -protocolos, estrategias de entrenamiento- producto de la realización de pilotajes previos a la aplicación definitiva.

Para el desarrollo de esta réplica sistemática se empleó un diseño experimental de caso único con prueba múltiple a través de los niveles de complejidad relacional, diseño que según Horner y Baer (1978) permite obtener mediciones continuas para evaluar el progreso en la adquisición de cadenas de respuesta particulares producto de una intervención, lo que a su vez provee los datos precisos para la elaboración de un análisis funcional detallado de las variables involucradas en la adquisición de las respuestas.

El diseño de prueba múltiple proporciona ventajas particulares en cuanto a la validez interna de los datos que permite obtener, ya que al monitorear simultáneamente varias conductas, el experimentador tiene la “oportunidad de determinar su covariación como

resultado de la manipulación de la variable independiente” (UNAM, s. f) que en este estudio es el entrenamiento en toma de perspectiva, lo cual sin duda contribuye a garantizar la validez interna del trabajo.

Horner y Baer (1978) también afirman que los procedimientos de prueba múltiple han sido ampliamente empleados para determinar si la aplicación de una intervención (en este caso el entrenamiento en toma de perspectiva) en ciertos miembros de una clase de respuesta, afecta a otros miembros de la misma clase que no hayan recibido dicha intervención. En otras palabras, este diseño permite identificar si la persona que recibe el tratamiento puede en consecuencia, generalizar lo aprendido y realizar ejecuciones en contextos diferentes a los entrenados, lo cual constituye un aporte importante para garantizar la validez externa de este trabajo, ya que al realizar las pruebas de generalización, se demostrará la efectividad del tratamiento para la enseñanza de habilidades de toma de perspectiva para su aplicación en diferentes individuos y situaciones.

Participantes

Para la selección de los participantes de este estudio fue empleado un muestreo por selección intencionada o por conveniencia que “consiste en la elección de métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (Casal y Mateu, 2003, p. 5), en este caso que fueran niños pequeños.

A continuación se describen las características principales de los participantes cuyos nombres fueron intencionalmente cambiados para proteger su identidad y garantizar la confidencialidad de los datos recolectados según lo estipulado en el consentimiento y asentimiento informado.

Dos niños y dos niñas sin dificultad de aprendizaje reportada por cuidadores u otro problema de desarrollo participaron en este estudio; Anakin (en situación de institucionalización), Luke, Leia y Padmé (en contexto familiar de crianza). A cada niño se le preguntó sobre su deseo de participar en la investigación al inicio de cada sesión, en caso de que otorgara una respuesta negativa no se procedía y se re programaba lo planeado para la siguiente sesión.

Anakin (4 años y 1 mes). Es un niño sin dificultad de aprendizaje aparente, sus cuidadores reportan que no asimila ni sigue normas y tiende a ser agresivo con pares. Actualmente se encuentra bajo custodia del Estado debido a una situación activa de vulneración de derechos dentro de su círculo familiar.

Luke (4 años y 2 meses). Es un niño sin dificultad de aprendizaje aparente, su madre reporta que es muy activo. Es hijo único, asiste a jardín, sostiene buenas relaciones con pares, vive con su madre y abuelos.

Leia (5 años y 6 meses). Es una niña sin dificultad de aprendizaje aparente, asiste a un colegio privado y cursa primero de primaria. Es hija única, sus padres trabajan todo el día por lo que comparte mucho tiempo con sus abuelos –quienes la cuidan- y otros primos. Sostiene buenas relaciones con padres y es muy sociable.

Padmé (8 años y 5 meses). Es una niña sin dificultad de aprendizaje aparente, asiste a un colegio privado y cursa tercero de primaria. Vive con su madre y su padre quienes la dejan al cuidado de sus abuelos cuando deben trabajar. Tiene un hermano menor de 3 años.

Instrumentos

Protocolo de evaluación de Teoría de la Mente. Adaptado de Howlin et al., (1999) y Rodríguez, García, Gorriz y Regal, (s.f). Este protocolo se piloteó y fue empleado en la investigación de Rendón y Soler (en preparación) con la colaboración de la autora del presente trabajo. Es importante destacar que el protocolo original contempla la evaluación del *nivel 1* – toma de perspectiva visual simple- de ToM. Sin embargo, producto de los pilotajes realizados, tal nivel fue descartado en el diseño del protocolo definitivo debido a que se observó la presencia de una variable extraña de memoria de difícil control que podría tener importantes repercusiones sobre el desempeño de los participantes.

El protocolo empleado en este trabajo evalúa los siguientes niveles de desarrollo de la ToM (ver anexo A):

Nivel 2. Toma de perspectiva visual compleja. Se evalúa si el niño comprende que un objeto puede ser visto de manera diferente, dependiendo de la perspectiva desde donde se observe. Este nivel está compuesto por cuatro tareas –elefante, tetero, silla, ratón-, cada una de las cuales consta de dos preguntas asociadas, si el participante respondía bien a las dos preguntas implicadas se puntuaba con uno (1) la ejecución en la tarea. En caso de que el niño tuviera una o ambas respuestas incorrectas, se puntuaba con cero (0) su ejecución.

Nivel 3. Entender el principio de que “ver conlleva a saber”. Se evalúa la habilidad de comprender que la gente sólo conoce las cosas que experimenta (directa o indirectamente). Las tareas aquí planteadas evalúan sólo la conexión entre ver y saber, pero no las conexiones entre oír o sentir y saber. Este nivel está compuesto por dos tareas –juicio propio y juicio del otro-, cada una de las cuales consta de tres preguntas asociadas. Si el participante respondía bien a las

tres preguntas se puntuaba con uno (1) la ejecución en la tarea, en caso de que respondiera una o todas las preguntas mal, se puntuaba con cero (0) su ejecución.

Nivel 4. Predecir las acciones con base en el conocimiento que tiene la otra persona. Se evalúa si el niño comprende que otra persona puede tener creencias verdaderas y actuar con base en ellas. Este nivel esta compuesto por una tarea la cual consta de cuatro preguntas relacionadas. Si el niño respondía bien a las cuatro preguntas, se puntuaba con uno (1) la ejecución en la tarea. En caso de que el participante respondiera una o todas las preguntas mal, se puntuaba con cero (0) su ejecución.

Nivel 5. Comprensión de las creencias falsas. Se evalúa la comprensión de que las personas pueden tener creencias falsas. Este nivel esta compuesto por dos tareas –contenido inesperado y transferencia inesperada- cada una de las cuales consta de cuatro preguntas. Si el niño respondía bien a dichas preguntas se puntuaba con uno (1) la ejecución en la tarea. En caso de que respondiera incorrectamente a una o todas las preguntas, se puntuaba con cero (0) la tarea.

Protocolo relacional.

Es una versión simplificada del protocolo empleado por McHugh, et al. (2004b), el cual consta de 16 ensayos que plasman los diferentes marcos deícticos (YO-TÚ, AQUÍ-ALLÁ y HOY-AYER) y los tres niveles de complejidad relacional (simple, invertido y doblemente invertido). Específicamente, seis ensayos para entrenar relaciones simples (dos YO-TÚ, dos AQUÍ-ALLÁ, dos HOY-AYER), seis ensayos en relaciones invertidas (dos YO-TÚ, dos AQUÍ-ALLÁ, dos HOY-AYER) y cuatro ensayos en relaciones doblemente invertidas (dos YO-TÚ/AQUÍ-ALLÁ, dos AQUÍ-ALLÁ/HOY-AYER) (ver anexo B). Cada uno de estos ensayos está compuesto por dos preguntas asociadas, si el participante respondía bien a las dos preguntas

se puntuaba con uno la ejecución en el ensayo. Si respondía una o las dos preguntas erróneamente, el ensayo se puntuaba con cero.

Procedimiento

Se empleó un protocolo para la evaluación de los marcos deícticos implementado por el experimentador. Posteriormente se dispuso tiempo de juego dirigido por el niño. Al participante, se le permitieron periodos breves de descanso en el curso del experimento cuando lo solicitaba, o cuando el experimentador observaba que el niño estaba cansado o distraído. Además, al final de cada una de las sesiones, se le presentaron al niño varias actividades entre las cuales pudo escoger cuál realizar según su preferencia, cuyo objetivo principal era proporcionar un espacio de juego que fomentara alguna área de desarrollo específica.

Fase I: Evaluación inicial de ToM.

Se hizo uso de éstas tareas para evaluar el impacto de las clases generalizadas de relaciones deícticas en los distintos niveles de complejidad. Durante esta fase, no se retroalimentaron ni se reforzaron las respuestas del niño.

Fase II: Pruebas relacionales de línea de base.

Se aplicó el protocolo relacional simplificado, que consta de 16 ensayos. Los ensayos fueron aleatorizados entre cada uno de los niveles de complejidad relacional. Esta aleatorización consistió en la presentación al azar de los ensayos independientemente del tipo de relación (personal, espacial o temporal) y del nivel de complejidad relacional (simple, invertido y doblemente invertido). Durante la aplicación, el niño no recibió retroalimentación ni refuerzo. El protocolo se aplicó dos veces siguiendo el mismo procedimiento, procurando hacerlo en

diferentes momentos dentro de la misma sesión -evitando la continuidad- para garantizar que las respuestas correctas del niño no fueran producto de la adivinanza.

Fase III: Entrenamiento en relaciones simples.

Se estableció que si el participante lograba un 100% de ejecuciones correctas en la línea de base, no se realizaba esta fase y se continuaba con la siguiente. Si el niño no alcanzaba el 100% en ejecuciones correctas, se procedía con el entrenamiento en relaciones simples, especificando aquellos marcos deícticos que tuvieran una ejecución inferior al 100%. El entrenamiento para cada marco problemático se dio de la siguiente manera:

- Entrenamiento básico: consistió en un bloque de cuatro ensayos, en el que se le leía al niño el enunciado y se le formulaban las dos preguntas correspondientes. Se suministró reforzamiento (“muy bien”) por cada respuesta correcta y por cada respuesta errónea se retroalimentaba al niño con la expresión “nooo...” y se procedía con las siguientes preguntas del bloque.

Posterior a este entrenamiento básico, se continuó con una evaluación del marco entrenado, en el que el orden de los ensayos era inverso al propuesto en el protocolo, sin el suministro de refuerzo ni retroalimentación. Si la ejecución del niño era del 100% se procedía con el entrenamiento del siguiente marco problemático. De no cumplir el criterio, se procedía con el empleo del primer nivel de ayuda que se describe a continuación:

- Primer nivel de ayuda: consistió en un bloque de cuatro ensayos, en el que se le leía al niño el enunciado y se le formulaban las dos preguntas correspondientes, pero esta vez se emplearon tarjetas con imágenes que representaban los estímulos y acciones

implicadas en los ensayos y se le permitió al niño manipular tales tarjetas. Se suministró reforzamiento por cada respuesta correcta y por cada respuesta errónea se retroalimentaba al niño con la expresión “nooo...” y se procedía con las siguientes preguntas del bloque.

Posterior a este primer nivel de ayuda, se continuó con una evaluación del marco entrenado, en el que el orden de los ensayos era inverso al propuesto en el protocolo, sin el suministro de refuerzo ni retroalimentación. Si la ejecución del niño era del 100% se procedía con el entrenamiento del siguiente marco problemático. De no cumplir el criterio, se procedía con el empleo del segundo nivel de ayuda que se describe a continuación:

- Segundo nivel de ayuda: consistió en un bloque de cuatro ensayos, en el que se le leía al niño el enunciado y se le formulaban las dos preguntas correspondientes, pero esta vez se involucraron los objetos descritos en los ensayos (e.g., pelota grande y pelota pequeña). Para el caso de las relaciones temporales Ayer-hoy, dado que no se podía emplear un objeto concreto para la situación descrita en el ensayo en la medida en que implicaba una acción desarrollada en otro momento, se tomó como criterio señalar el lugar donde usualmente se llevan a cabo las acciones descritas (e.g., señalar el salón cuando la pregunta implica que alguien está coloreando ayer y hoy). Se suministró reforzamiento (“muy bien”) por cada respuesta correcta y por cada respuesta errónea se retroalimentaba al niño con la expresión “nooo” y se procedía con las siguientes preguntas del bloque.

Posterior a este segundo nivel de ayuda, se continuó con una evaluación del marco entrenado, en el que el orden de los ensayos era inverso al propuesto en el protocolo, sin el

suministro de refuerzo ni retroalimentación (igual que en la fase II) (Ver Anexo C). Si la ejecución del niño era del 100% se procedía con el entrenamiento del siguiente marco problemático. De no cumplir el criterio, se procedía con el empleo del tercer nivel de ayuda que se describe a continuación:

- Tercer nivel de ayuda: Se procedió igual que con el segundo nivel de ayuda pero esta vez, se corrigió cada respuesta errónea suministrándole la respuesta correcta.

En los distintos niveles de ayuda durante el entrenamiento se empleó el mismo grupo de estímulos que en la fase II, y no se aleatorizó el orden de los ensayos; siempre se procedió con el mismo orden de los enunciados y las preguntas para cada marco.

Una vez terminado el entrenamiento de todos los marcos problemáticos en este nivel de complejidad relacional, se reevaluaron todas las relaciones simples independientemente de que hubieran sido entrenadas, empleando los mismos estímulos que en la fase II pero aleatorizados. Si el niño cumplía con el 100% de ejecuciones correctas se continuaba con la fase IVa, y si no cumplía el criterio, se suspendía la aplicación.

Fase IVa: Prueba de generalización de relaciones simples.

Se aplicaron dos veces los seis ensayos (dos ensayos Yo-Tú; dos ensayos Aquí-Allá; dos ensayos Ayer-Hoy) de este nivel de complejidad relacional empleando un primer grupo de estímulos novedosos y aleatorizando los ensayos. Si el niño mostraba una ejecución con 100% de aciertos se continuaba con la fase IVb y si no cumplía el criterio se suspendía la aplicación

Fase IVb. Evaluación de ToM (igual que en fase I).

Fase IVc. Pruebas de línea de base para niveles no entrenados (relaciones invertidas y doblemente invertidas).

Se aplicaron dos veces los seis ensayos de relaciones invertidas (dos ensayos Yo-Tú; dos ensayos Aquí-Allá; dos ensayos Ayer-Hoy) y dos veces los cuatro ensayos de relaciones doblemente invertidas (dos ensayos para Yo-Tú/Aquí-Allá; dos ensayos para Aquí-Allá/Ayer-Hoy) empleando los mismos estímulos de la fase II y aleatorizando los ensayos, sin suministrar retroalimentación ni reforzamiento a las respuestas del niño. Si el niño mostraba una ejecución con 100% de aciertos se continuaba con una nueva evaluación de ToM y se suspendía la aplicación.

Fase V. Entrenamiento en relaciones invertidas.

Se procedió igual que en la fase IV, pero con enunciados que invertían la relación planteada (mismos estímulos de la fase II).

Fase VIa. Prueba de generalización de relaciones invertidas.

Se aplicaron dos veces los seis ensayos (dos ensayos para Yo-Tú; dos ensayos para Aquí-Allá; dos ensayos para Ayer-Hoy) de este nivel de complejidad relacional empleando el primer grupo de estímulos novedosos y aleatorizando los ensayos. Si el niño mostraba una ejecución con 100% de aciertos se continuaba con la fase VIb y si no cumplía el criterio se suspendía la aplicación.

Fase VIb. Evaluación de ToM (igual que en fase I).

Fase VIc. Pruebas de línea de base para nivel no entrenado (relaciones doblemente invertidas).

Se aplicaron dos veces los cuatro ensayos de relaciones doblemente invertidas (dos ensayos para Yo-Tú/Aquí-Allá; dos ensayos para Aquí-Allá/Ayer-Hoy) empleando los mismos estímulos de la fase II y aleatorizando los ensayos, sin suministrar retroalimentación ni reforzamiento a las respuestas del niño. Si el niño mostraba una ejecución con 100% de aciertos se continuaba con una nueva evaluación de ToM y suspendía la aplicación.

Fase VII. Entrenamiento en relaciones doblemente invertidas.

Se procedió igual que en las fases IV y VI, pero con enunciados que invertían doblemente la relación planteada (mismos estímulos de la fase II).

Fase VIII. Prueba de generalización de relaciones doblemente invertidas.

Se aplicaron dos veces los cuatro ensayos (dos ensayos para Yo-Tú/Aquí-Allá; dos ensayos para Aquí-Allá/Ayer-Hoy) de este nivel de complejidad relacional empleando el primer grupo de estímulos novedosos y aleatorizando los ensayos.

Fase IX. Evaluación de ToM (igual que en fase I).

Consideraciones éticas

El desarrollo de este trabajo está guiado por la normatividad nacional, específicamente la Constitución Política de Colombia (1991) -que plasma los derechos y libertades fundamentales inherentes a cada miembro de la nación-, la Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, dicta el Código Deontológico y Bioético, en el que presentan como

principios generales de la acción profesional la responsabilidad, la competencia, los estándares morales y legales, la confidencialidad y el bienestar del usuario, principios que son tenidos en cuenta en este ejercicio investigativo, y finalmente la Resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Se consideran también documentos internacionales como el Informe de Belmont (1978) respecto a los principios éticos básicos que deben sustentar el desarrollo de investigaciones con humanos, sean éstos: el *respeto* -todos los individuos deben ser tratados como agentes autónomos, y todas las personas cuya autonomía está disminuida tienen derecho a la protección-, la *beneficencia* -que se entiende a través de dos reglas básicas: no causar ningún daño y maximizar los beneficios posibles- y la *justicia* -que todos los individuos pudieran tener la misma posibilidad de participar-.

En segundo lugar, La Declaración de Helsinki de la Asociación médica mundial (1964) – por la cual se dictan los principios éticos para la investigación médica en humanos- en la que se expone explícitamente que el proyecto y el método de todo procedimiento experimental en seres humanos debe formularse claramente en un protocolo experimental, es decir, que antes de la manipulación de variables debe estructurarse un procedimiento para su aplicación, hecho que se desarrolló a cabalidad en este trabajo.

A continuación, se describen las acciones específicas que se ejecutaron o se previeron durante la aplicación del procedimiento en función de los principios éticos básicos planteados por Beauchamp y Childress (1999) para el desarrollo ético de este proyecto de investigación, incluyendo la consideración de documentos específicos como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) y el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006):

Autonomía. Para este propósito se consideraron los artículos 12 y 13 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y el artículo 34 del Código de la infancia y la adolescencia, en tanto que éstos protegen la libertad de expresión, de recibir información y el derecho que tienen los niños a ser escuchados. Además, se concibe al niño como sujeto de derechos, tal como lo dispone el artículo 3 del Código de la infancia y la adolescencia. Adicionalmente:

- Se les preguntó a los niños sobre su deseo de participar en las intervenciones que se realizaron. Se les expuso claramente que no era una obligación y podrían negarse si así lo querían, para lo cual se realizó el proceso de asentimiento informado que se desarrolló en una sesión en dónde además del reconocimiento inicial con el investigador, se les presentó a los niños una hoja con dibujos representativos –que podían colorear- de los procedimientos que se realizarían en su colaboración además de una explicación verbal accesible a su capacidad. Al final de este proceso, los niños firmaron con un dibujo aprobando su deseo de participar. Posteriormente, en el resto de las sesiones programadas, se les preguntó a los niños sobre su deseo de *jugar* antes de iniciar con la fase planeada.
- Se les proporcionó a los niños de forma clara y con un lenguaje apropiado la información sobre cómo se iba a desarrollar el trabajo y cuál iba a ser su participación. Esto se hizo empleando oraciones como “vamos a jugar unos juegos con fichas y otras cosas”, “si no quieres jugar no habrá ningún problema” o “los juegos te ayudarán a tener más amiguitos”, entre otras.
- Se les informó a los niños desde el inicio que si en algún momento deseaban dejar de participar en el trabajo, lo podrían hacer y no tendrían ningún tipo de consecuencia que les pudiera generar malestar.

- Amparados bajo el artículo 33 del Código de la infancia y la adolescencia se respetó y protegió la intimidad de los niños al no publicar su nombre en ninguna sección de este documento.

Beneficencia. Considerando el artículo 31 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y el artículo 33 del Código de la infancia y la adolescencia, se diseñaron espacios de juego que fomentaran el desarrollo integral, espacios diseñados considerando las características propias de la edad de los niños. Adicionalmente:

- Considerando el artículo 25 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño se realizaron intervenciones que constituyen un aporte importante para la salud psicológica de los niños, lo que implica una atención especializada por parte de personal competente dentro del contexto de institucionalización o fuera de él, para el caso de los niños en contexto familiar de desarrollo.
- Considerando el artículo 29 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, con la intervención se pretende enseñar a los niños habilidades que les permitan un adecuado ajuste social.
- Si en algún momento de la intervención, los niños emitían comportamientos que indicaran malestar, se les reconfortó y se dispuso de todos los medios que permitieran el mejoramiento inmediato de su estado emocional, incluyendo la cancelación de la sesión o el trabajo en su totalidad.
- Para garantizar la omisión de errores en la aplicación del procedimiento, antes de cada sesión con los niños se pilotearon los formatos de registro de respuestas y cada una de las fases programadas. Esto con el ánimo de no incurrir en errores que pudieran afectar a los niños, ni la veracidad de los datos que en última instancia, garantizan que esta investigación contribuya

eficazmente a una comprensión más integral de la infancia, lo que constituye un importante beneficio.

- Se realizó un análisis completo de los beneficios y riesgos que traería consigo el desarrollo del estudio. En caso de que los riesgos hubiesen resultado superiores a los beneficios, el trabajo no se habría llevado a cabo. Para este propósito se consideró lo expuesto por Triaca (s.f), cuando refiere que “las instituciones, por relevantes y adecuadas que sean sus prestaciones, no parecen posibilitar el tipo de interacción que el niño necesita para el despliegue su potencial” (p. 9), por lo que este proyecto, pretende ofrecerle al niño participante un espacio para acercarse y vivir un tipo de experiencia que le permita tener la oportunidad de aprender un repertorio que tendrá importantes implicaciones sobre su desarrollo emocional y social, dimensiones que parecen ser más afectadas cuando el contexto de su desarrollo es la institución u hogar de protección, hecho que guió la reflexión sobre los beneficios. Los supuestos riesgos que traería consigo la implementación de los procedimientos, incluyeron variables como el cansancio o el malestar emocional que pudiera generar una ejecución incorrecta, básicamente asociado a la frustración. Sin embargo, éstos constituyen hechos que se presentan comúnmente en la vida del niño, por lo que se concluyó que el beneficio posible superaba al riesgo posible y se inició la ejecución del proyecto. De igual forma se consideraron estos elementos para iniciar la aplicación con los niños en contexto familiar de desarrollo a quienes se quiere ofrecer un espacio de aprendizaje estructurado que pueda proveer los mismos beneficios.

No maleficencia. En ninguna fase del estudio se implementaron procedimientos de castigo para suprimir respuestas erróneas. Por el contrario se incentivó y motivó al niño cuando sus ejecuciones eran correctas a través de la implementación de refuerzo verbal.

Justicia. Los criterios de inclusión en el estudio son producto de una profunda revisión de la literatura científica respecto al tema en cuestión (McHugh et al., 2004a, McHugh et al., 2004b, Weil, 2006). Adicionalmente, los resultados contribuirán de manera apreciable a la literatura científica y a los adelantos en la construcción de programas de intervención que pueden potencialmente beneficiar a la comunidad infantil en general, en situación -o no- de institucionalización.

Resultados

Es importante aclarar que los resultados de línea de base que a continuación se presentan, constituyen el agregado de ensayos de las dos aplicaciones realizadas en cada una de estas fases, sean éstas: Fase II –pruebas relacionales de línea de base-, Fase IVc –pruebas relacionales de línea de base para niveles no entrenados (relaciones invertidas y doblemente invertidas)- y Fase VIc –pruebas relacionales de línea de base para niveles no entrenados (doblemente invertidas)-. Los datos fueron agregados de la siguiente manera: en la interpretación para decidir cuál marco deíctico entrenar [aciertos inferiores al 100%], se tuvo en cuenta la sumatoria de cada uno de los ensayos por marco dispuestos en las dos aplicaciones del protocolo por ejemplo, para el marco YO-TÚ hubo un total de cuatro ensayos de línea de base distribuidos así; dos en la primera aplicación y dos en la segunda, en la fase II.

Anakin.

Un niño de cuatro años y un mes. Debido a las condiciones del contexto de desarrollo del niño –institucional- se realizó una sesión semanal con una duración aproximada de 45-60 minutos incluyendo el tiempo dedicado al juego o actividad elegido por el niño. Se realizaron en total seis sesiones -seis semanas- desarrolladas desde el 13 de octubre de 2011 –primera sesión- hasta el 23

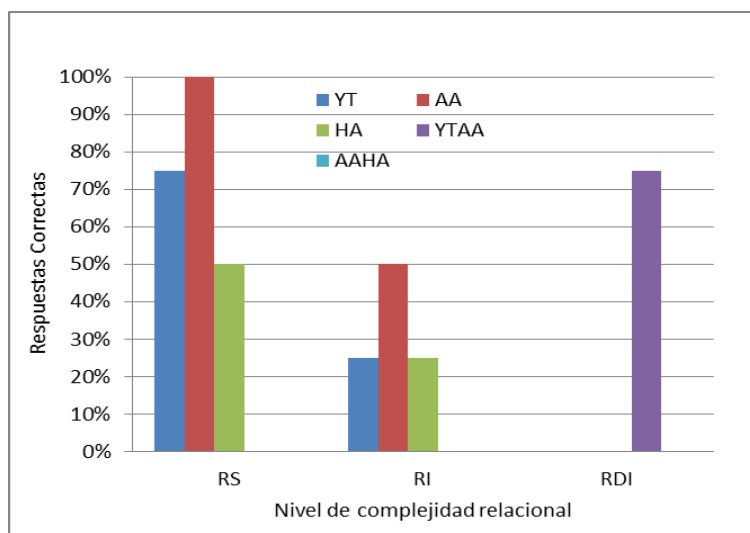
de noviembre de 2011 –última sesión- y los datos presentados a continuación son el producto de lo trabajado en dichas sesiones.

Se dio inicio al trabajo con la Fase I –Evaluación inicial de ToM- cuyos resultados se observan en la Tabla 1 y se continuó con la Fase II –Pruebas relacionales de línea de base (LB)- en donde el niño obtuvo la siguiente ejecución en los ensayos (Figura 1): relaciones simples –RS- 75% (9/12), relaciones invertidas –RI- 33,3% (4/12) y en relaciones doblemente invertidas –RDI- 37,5% (3/8) de respuestas correctas por ensayos en los niveles de complejidad relacional. La Figura 1, a su vez plasma los resultados obtenidos de las respuestas correctas por marco deíctico –MD- en cada uno de los niveles de complejidad relacional.

Tabla 1

Resumen de la puntuación obtenida por Anankin en la evaluación inicial de ToM desarrollada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I
2	4	0/4
3	2	0/2
4	1	0/1
5	2	0/2
Total	9	0/9



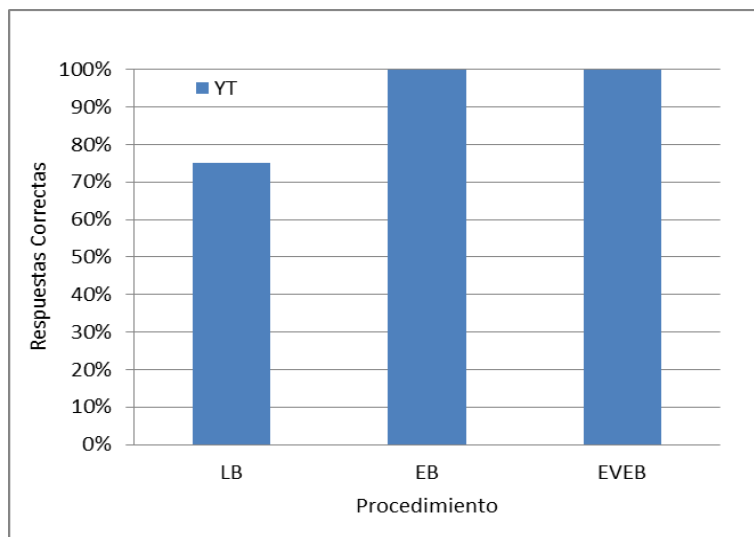
YT (Yo-Tú), AA (Aquí-Allá), HA (Hoy-Ayer), YT-AA (Yo-Tú/Aquí-Allá), AA-HA (Aquí-Allá/Hoy-Ayer).

Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas por cada uno de los marcos deícticos en función de cada nivel de complejidad relacional en Anakin.

Estos resultados muestran que el número de aciertos disminuye en función del nivel complejidad relacional, es decir, que a medida que aumenta el nivel de complejidad los aciertos van disminuyendo. Además, la diferencia en la ejecución entre los distintos MD, demuestran una clara tendencia del niño a presentar un mayor número de aciertos en las relaciones espaciales (AQUÍ-ALLÁ) independientemente del nivel de complejidad relacional, mientras que, las relaciones temporales representan para Anakin mayor dificultad en cada uno de los niveles de complejidad relacional.

Posterior a la evaluación de LB y producto de la observación de los datos recolectados, se procedió con el entrenamiento en RS de los MD problemáticos –cuya ejecución fuera inferior al 100%-. Los datos obtenidos en este nivel de complejidad relacional fueron: YO-TÚ 75% (3/4), AQUÍ-ALLÁ 100% (4/4) y HOY-AYER 50% (2/4). Por tanto, los marcos entrenados en el nivel simple de complejidad relacional fueron YO-TÚ y HOY-AYER.

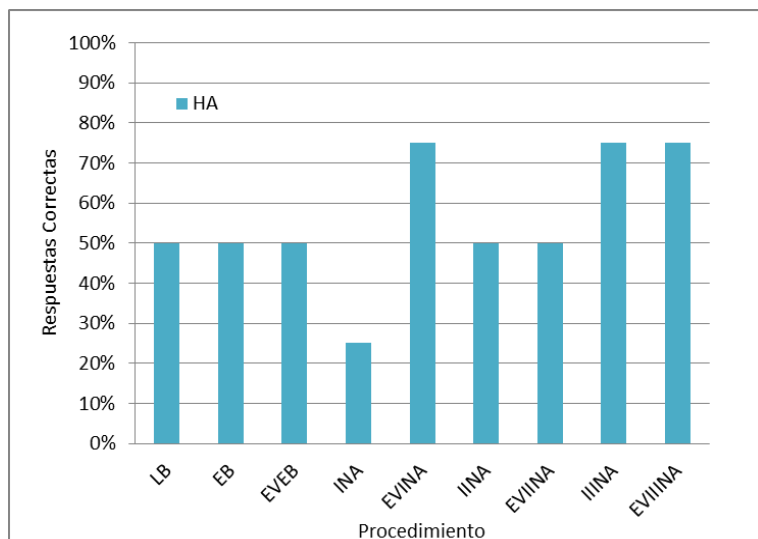
El entrenamiento en el marco YO-TÚ requirió sólo la aplicación del entrenamiento básico –EB- es decir, se suministró refuerzo y retroalimentación por cada una de las respuestas otorgadas por Anakin. Producto de los cuatro ensayos de entrenamiento se obtuvo una ejecución del 100% (4/4) y en la evaluación post-entrenamiento la ejecución se mantuvo con el 100% de aciertos (Figura 2). Por lo que se prosiguió con el entrenamiento del siguiente MD problemático, es decir, HOY-AYER.



LB (línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico).

Figura 2. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco YO-TÚ en el nivel simple de complejidad relacional en Anakin.

En el marco HOY-AYER en LB, Anakin obtuvo una ejecución del 50% (2/4), por lo que se procedió con el EB con el que no se logró ningún cambio en las respuestas, el porcentaje de aciertos se mantuvo en 50% (2/4). En la siguiente evaluación post entrenamiento básico se obtuvo nuevamente un 50% (2/4) de respuestas correctas. Puesto que no se logró el 100% de ejecuciones correctas, se continuó con el entrenamiento empleando el primer nivel de ayuda –INA-, con el que se obtuvo un porcentaje de ejecución del 25% (1/4), mientras que en la subsecuente evaluación post entrenamiento –EVINA-, el porcentaje de aciertos se incrementó logrando un 75% (3/4). Sin embargo, el entrenamiento continuó con el empleo del segundo nivel de ayuda –IINA-, obteniendo un porcentaje de aciertos del 50% (2/4). En la posterior evaluación post entrenamiento –EVIINA- se presentó nuevamente un 50% (2/4) de ejecuciones correctas, por lo que se hizo uso del tercer y último nivel de ayuda –IIINA-, logrando el 75% (3/4) de aciertos en el entrenamiento y su posterior evaluación -EVIINA. Se observa una mejoría en las ejecuciones en este marco. Sin embargo, no se logró el 100% de ejecuciones correctas. La figura 3, plasma los resultados descritos.

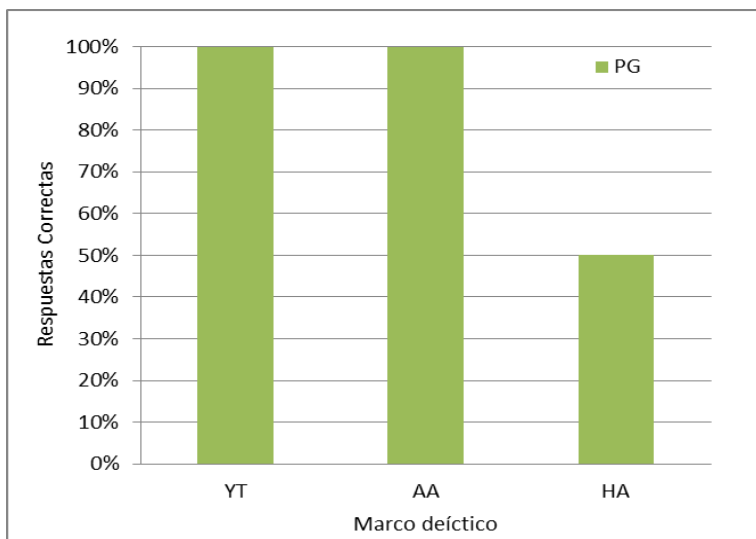


HA (Hoy-Ayer), LB (Línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), INA (Primer nivel de ayuda), EVINA (Evaluación del primer nivel de ayuda), IINA (Segundo nivel de ayuda), EVIINA (Evaluación del segundo nivel de ayuda), IIINA (Tercer nivel de ayuda), EVIINA (Evaluación del tercer nivel de ayuda).

Figura 3. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco Hoy-Ayer en el nivel simple de complejidad relacional en Anakin.

Debido a que Anakin no alcanzó el criterio del 100% en las relaciones temporales, se decidió realizar una última evaluación de las mismas en una sesión posterior. Tal evaluación consistió en tres bloques de cuatro ensayos HOY-AYER cada uno y se empleó como un sustituto para la evaluación aleatorizada de RS planteada al final de la Fase III -Entrenamiento en relaciones simples-. Los resultados obtenidos en esta evaluación fueron: Bloque 1, 50% (2/4); Bloque 2, 75% (3/4); Bloque 3, 75% (3/4).

Posterior a esta fase de entrenamiento en RS, se realizó la aplicación del protocolo relacional con un nuevo grupo de estímulos –Fase IVa: Pruebas de generalización de relaciones simples- (dos ensayos por cada MD en RS). Obteniendo un 100% (2/2) de ejecuciones correctas en los marcos YO-TÚ y AQUÍ-ALLÁ y un 50% (1/2) de ejecuciones correctas en HOY-AYER, manteniéndose la inconsistencia en la respuesta en este marco deíctico particular (Figura 4).



PG (Prueba de generalización), YT (Yo-TÚ), AA (Aquí-Allá), HA (Hoy-Ayer).

Figura 4. Porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de generalización de relaciones simples en Anakin.

Como se puede apreciar en la figura anterior, la generalización de la respuesta se dio en los marcos personales y espaciales, mientras que en las relaciones temporales la ejecución se mantuvo inestable.

Adicionalmente, se presentan a continuación los resultados obtenidos producto de la aplicación del protocolo de evaluación de ToM en la fase IVb del procedimiento –Evaluación de ToM- (Tabla 2).

Tabla 2.

Resumen de la puntuación obtenida por Anankin en la segunda evaluación de ToM desarrollada en la fase IVb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación Fase IVb
2	4	0/4	1/4
3	2	0/2	0/2
4	1	0/1	1/1
5	2	0/2	0/2
Total	9	0/9	2/9

Como se puede apreciar en esta tabla Anakin mejoró la puntuación específicamente en los niveles 2 –Toma de perspectiva visual compleja- y 4 –Comprensión de creencias verdaderas- de ToM respecto a los puntajes obtenidos en la aplicación inicial del protocolo. Luego de esta última evaluación de ToM se suspendió la aplicación con Anakin.

Luke

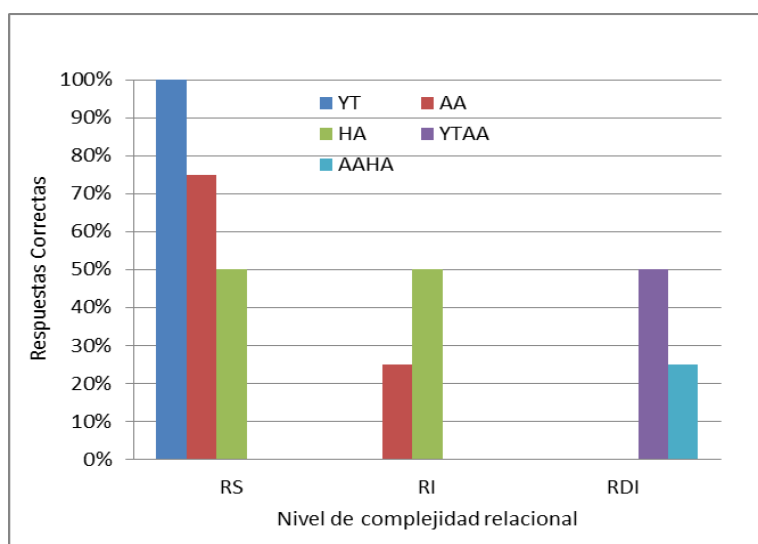
Un niño de cuatro años y dos meses. Se realizaron un total de siete sesiones con una duración aproximada de 20-30 minutos cada una. Tales encuentros fueron dispuestos de tal forma que pudieran realizarse de lunes a viernes en la jornada de la mañana desde el 15 de diciembre de 2011 –primera sesión- hasta el 2 de enero de 2012 –última sesión-. Sin embargo, hubo varias sesiones en las que el niño reportó no querer participar, por lo que el trabajo con él se extendió hasta tres semanas. Al finalizar cada jornada de entrenamiento, se realizó una actividad con el niño y se le proporcionó un comestible –dulces de su preferencia- en agradecimiento por su participación.

Se dio inicio al trabajo con la Fase I –Evaluación inicial de ToM- cuyos resultados se observan en la Tabla 3, actividad en la cual el niño se observó cómodo y familiarizado con cada uno de los objetos presentados, por lo que no tuvo ningún tipo de dificultades con las tareas propuestas. En la segunda fase del procedimiento Luke obtuvo la siguiente ejecución en los ensayos de LB: RS 75% (9/12), RI 25% (3/12) y RDI 37,5% (3/8) de respuestas correctas por ensayos en niveles de complejidad relacional. La Figura 5, plasma los resultados obtenidos de respuestas correctas por MD en cada uno de los niveles de complejidad relacional.

Tabla 3.

Resumen de la puntuación obtenida por Luke en la evaluación inicial de ToM desarrollada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I
2	4	0/4
3	2	0/2
4	1	0/1
5	2	1/2
Total	9	1/9



YT (Yo-Tú), AA (Aquí-Allá), HA (Hoy-Ayer), YT-AA (Yo-Tú/Aquí-Allá), AA-HA (Aquí-Allá/Hoy-Ayer), RS (Relaciones simples), RI (Relaciones invertidas), RDI (Relaciones doblemente invertidas).

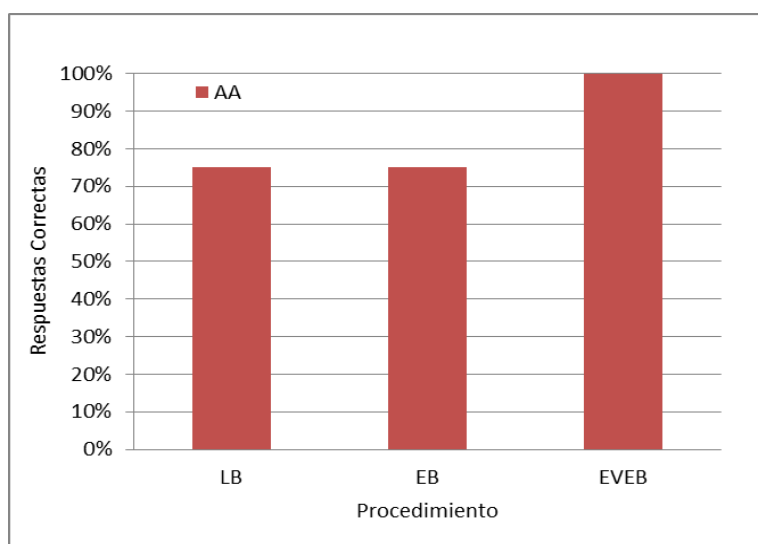
Figura 5. Porcentaje de respuestas correctas por cada uno de los marcos deícticos en función de cada nivel de complejidad relacional en Luke.

Como se observa en la figura anterior, en los resultados obtenidos por Luke en LB el número de aciertos disminuye en función del nivel complejidad relacional. Además, se aprecia específicamente un predominio de las relaciones personales y espaciales sobre las temporales.

Posterior a la evaluación de LB y producto de la observación de los datos recolectados, se inició el entrenamiento en RS de los MD problemáticos –fase III del procedimiento–, los datos obtenidos en este nivel de complejidad relacional fueron: YO-TÚ 100% (4/4), AQUÍ-ALLÁ 75%

(3/4) y HOY-AYER 50% (2/4). Por tanto, los marcos entrenados en el nivel simple de complejidad relacional fueron AQUÍ-ALLÁ y HOY-AYER.

El entrenamiento en el marco AQUÍ-ALLÁ requirió sólo la aplicación del EB es decir, se suministró refuerzo y retroalimentación por cada una de las respuestas otorgadas por el niño. Producto de los cuatro ensayos de entrenamiento se obtuvo una ejecución del 75% (3/4) y en la evaluación post-entrenamiento la ejecución fue del 100% (4/4) de respuestas correctas (Figura 6), por lo que se prosiguió con el entrenamiento del siguiente MD problemático, es decir, HOY-AYER.

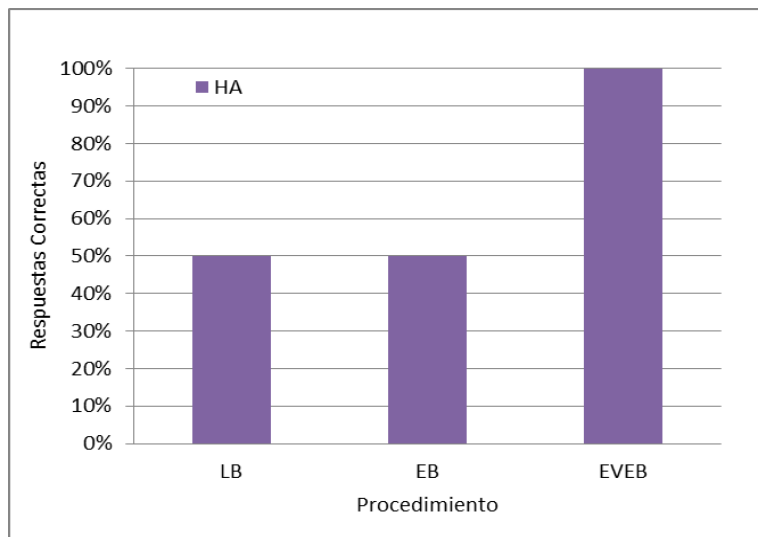


LB (Línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación del entrenamiento básico), AA (Aquí-Allá).

Figura 6. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco Aquí-Allá en el nivel simple de complejidad relacional en Luke.

En el marco HOY-AYER, Luke obtuvo un porcentaje del 50% (2/4) de ejecuciones correctas en LB, por lo que se procedió con el EB el cuál no logró cambios en la ejecución -50% (2/4)-. Posteriormente, en la evaluación post entrenamiento básico se observó el cumplimiento del criterio con el 100% (4/4) de aciertos (Figura 7). Posteriormente se realizó una evaluación recombina de las relaciones simples, que incluyó dos ensayos por cada uno de los marcos

deícticos entrenados y no entrenados, logrando en los resultados alcanzar el criterio con el 100% (6/6) de ejecuciones correctas.



LB (Línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación del entrenamiento básico), HA (Hoy-Ayer).

Figura 7. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco HOY-AYER en el nivel simple de complejidad relacional en Luke.

Luego se realizó la Fase IVa -prueba de generalización de relaciones simples- obteniendo el 100% (12/12) de aciertos en cada uno de los marcos, en este procedimiento fue empleado un nuevo grupo de estímulos en un bloque de cuatro ensayos por MD para un total de 12 ensayos aleatorizados de generalización en el nivel simple de complejidad relacional. Estos resultados muestran que la generalización de las respuestas se hizo en los tres tipos de relaciones sean éstas: personales, espaciales y temporales.

Se presentan a continuación, los datos obtenidos en la segunda aplicación de ToM en la en la fase IVb (Tabla 4). Los resultados no muestran un cambio apreciable en esta aplicación del protocolo de evaluación de ToM posterior al entrenamiento en relaciones simples respecto a la aplicación inicial de la fase I, el desempeño mejora solo en un punto en una tarea del nivel 2.

Tabla 4.

Resumen de la puntuación obtenida por Luke en la segunda evaluación de ToM desarrollada en la fase IVb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación Fase IVb
2	4	0/4	1/4
3	2	0/2	0/2
4	1	0/1	0/1
5	2	1/2	1/2
Total	9	1/9	2/9

A pesar de que Luke cumplió con los criterios de desempeño para proseguir con la fase IVc –pruebas relacionales de línea de base para niveles no entrenados-, se suspendió con la aplicación del procedimiento debido a la imposibilidad del niño para seguir participando por cuestiones familiares.

Leia

Una niña de cinco años y seis meses. Se realizaron un total de 10 sesiones con una duración aproximada de 20-30 minutos cada una. Tales encuentros fueron dispuestos de tal forma que pudieran realizarse de lunes a viernes en la jornada de la mañana desde el 15 de diciembre de 2011 –primera sesión- hasta el 3 de enero de 2012 –última sesión-. Al finalizar cada jornada de juego, se realizó una actividad con la niña y se le proporcionó un comestible –dulces de su preferencia- en agradecimiento por su participación.

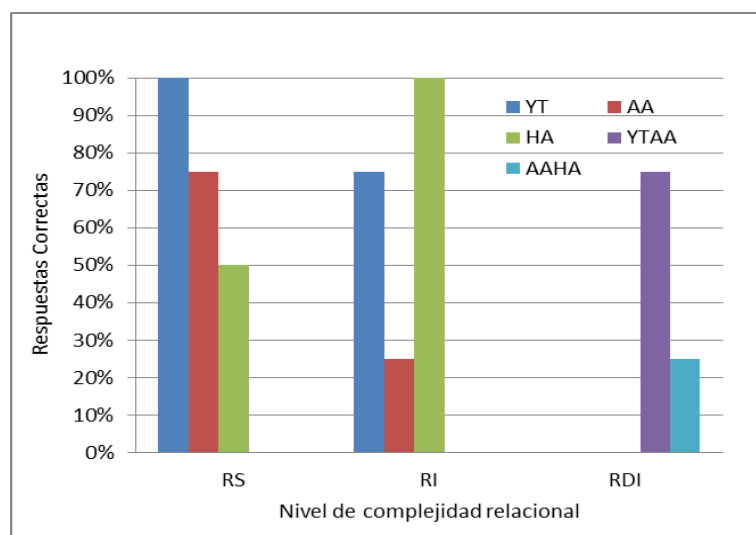
Se inició el procedimiento con la aplicación del protocolo de evaluación de ToM –fase I, Tabla 5-, el cual no representó mayores dificultades a la niña en tanto que ésta identificó todos los objetos involucrados en las tareas.

Tabla 5.

Resumen de la puntuación obtenida por Leia en la evaluación inicial de ToM desarrollada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I
2	4	4/4
3	2	1/2
4	1	0/1
5	2	0/2
Total	9	5/9

Luego Leia obtuvo los siguientes resultados; -RS- 75% (9/12), -RI- 66% (8/12) y -RDI- 50% (4/8) de respuestas correctas por nivel de complejidad relacional en la LB de la fase II del procedimiento. Adicionalmente, la Figura 8 plasma los resultados obtenidos de las respuestas correctas por MD en cada uno de los niveles de complejidad relacional. Los datos muestran un dominio parcial de todos los MD en cada uno de los niveles de complejidad relacional.

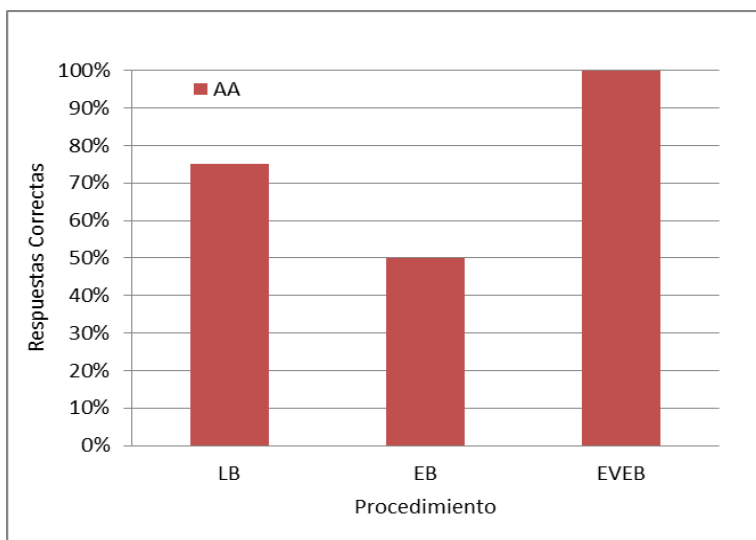


YT (Yo-Tú), AA (Aquí-Allá), HA (Hoy-Ayer), YT-AA (Yo-Tú/Aquí-Allá), AA-HA (Aquí-Allá/Hoy-Ayer), RS (Relaciones simples), RI (Relaciones invertidas), RDI (Relaciones doblemente invertidas).

Figura 8. Porcentaje de respuestas correctas por cada uno de los marcos deícticos en función de cada nivel de complejidad relacional en Leia.

Posterior a la observación de los resultados, se decidió proseguir con el entrenamiento de los MD problemáticos en el nivel simple de complejidad relacional. Estos fueron los resultados

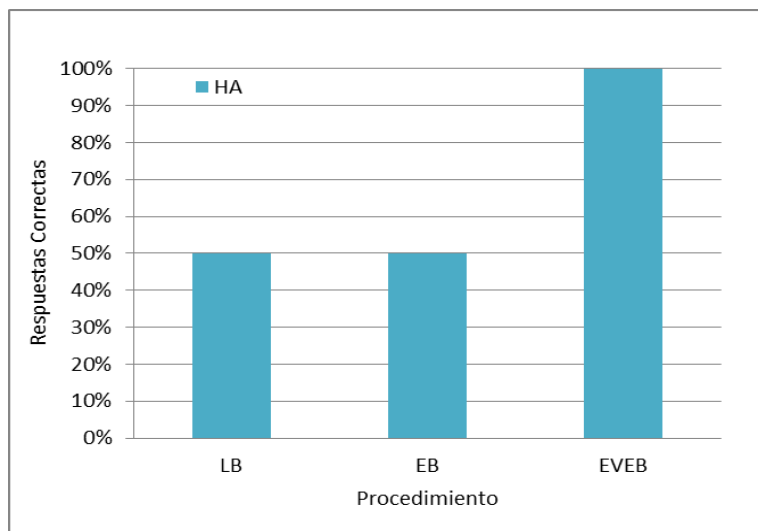
considerados; YO-TÚ 100% (4/4), AQUÍ-ALLÁ 75% (3/4) y HOY-AYER 50% (2/4), por lo que los MD entrenados fueron AQUÍ-ALLÁ y HOY-AYER. Cada uno de estos marcos requirió un único bloque de entrenamiento para alcanzar el criterio del 100%. Las Figuras 9 y 10 muestran los resultados obtenidos en la fase III.



LB (Línea de base), RS (Relaciones simples), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación –post- entrenamiento básico), AA (Aquí-allá).

Figura 9. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco AA en el nivel simple de complejidad relacional en Leia.

Como se aprecia en la figura anterior, los resultados del EB varían respecto a los datos de LB. Sin embargo, en la evaluación post entrenamiento básico Leia logra cumplir el criterio del 100% de aciertos, mostrando dominio de las relaciones espaciales.



LB (Línea de base), RS (Relaciones simples), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación -post- entrenamiento básico), HA (Hoy-Ayer).

Figura 10. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco Hoy-Ayer en el nivel simple de complejidad relacional en Leia.

Como se observa en la figura anterior, la respuesta se mantuvo en la LB y el EB pero incrementó en las evaluaciones de cada MD posteriormente. Luego de obtener estos datos, se realizó una evaluación re combinada de las RS incluyendo todos los marcos independientemente de si fueron entrenados o no. Dicha evaluación consistió en un bloque de seis ensayos de RS (dos por cada uno de los MD), en la que Leia obtuvo el 100% de ejecuciones correctas.

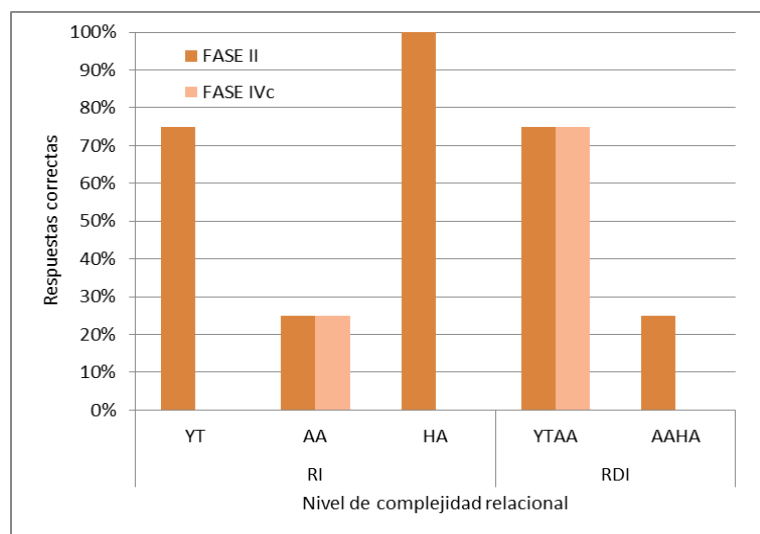
Estos resultados permitieron proceder a la realización de la prueba de generalización de RS -fase IVa-, la cual fue implementada a través de un protocolo relacional cuatro ensayos por cada MD para un total de 12 ensayos en el nivel simple de complejidad relacional. Leia obtuvo en esta fase el 100% (12/12) de aciertos, la generalización de la respuesta se dio en los tres tipos de relaciones: personales, espaciales y temporales en el nivel simple de complejidad relacional, por lo que se realizó la segunda evaluación de ToM -fase IVb, Tabla 6- y la LB para los niveles de complejidad relacional no entrenados -RI y RDI-. Tales resultados fueron RI 8,3% (1/12) y RDI 37,5% (3/8). La Figura 11 representa el porcentaje de respuestas correctas en cada marco

deíctico en función de cada nivel de complejidad relacional contrastando los datos de las Fases II y IVc.

Tabla 6

Resumen de la puntuación obtenida por Leia en la segunda evaluación de ToM desarrollada en la fase IVb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación fase IVb
2	4	4/4	4/4
3	2	1/2	1/2
4	1	0/1	0/1
5	2	0/2	0/2
Total	9	5/9	5/9

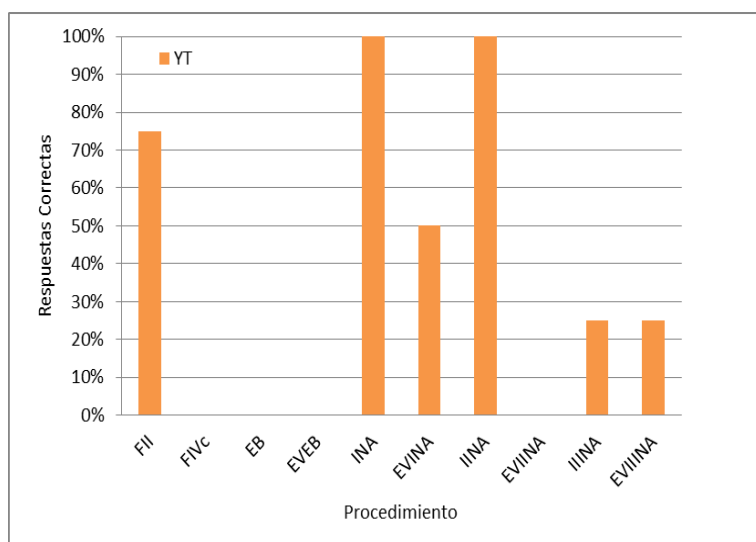


RI (Relaciones invertidas), RDI (Relaciones doblemente invertidas), FII (Fase II), FIVc (Fase IVc).

Figura 11. Porcentaje de respuestas correctas por cada uno de los marcos deícticos en función de cada nivel de complejidad relacional con Leia en las Fases II y IVc del procedimiento.

En la fase IVc los resultados obtenidos para cada MD en RI fueron YO-TÚ 0% (0/4), AQUÍ-ALLÁ 25% (1/4) y HOY-AYER 0% (0/4). Por lo que en la siguiente sesión se continuó con la fase V de entrenamiento en RI con el EB en el marco YO-TÚ en el que Leia mantuvo en cero el porcentaje de aciertos, hecho que persistió en la subsecuente evaluación post entrenamiento. Como el desempeño no presentó mejoras, se continuó con el INA con el que Leia

logró acertar los cuatro ensayos de entrenamiento (100%), en la evaluación post entrenamiento la ejecución de la niña mejoró en un 50% (2/4). La figura 12 representa gráficamente los resultados obtenidos en el entrenamiento del marco YO-TÚ. En el IINA el porcentaje de aciertos fue del 100% mientras que en la evaluación subsecuente nuevamente obtuvo 0% de respuestas correctas. Con el último nivel de ayuda –IIINA- se obtuvo el 25% (1/4) y en su respectiva evaluación este porcentaje se mantuvo. Dado que ninguno de los bloques de entrenamiento fue efectivo para el establecimiento de las respuestas del nivel invertido de complejidad relacional en la dimensión personal –YO-TÚ- en Leia, se suspendió la aplicación del protocolo y se finalizó el trabajo con esta participante a través una última evaluación de ToM (Tabla 7).



FII (Fase II), FIVc (Fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), INA (Primer nivel de ayuda), EVINA (Evaluación del primer nivel de ayuda), IINA (Segundo nivel de ayuda), EVIINA (Evaluación del segundo nivel de ayuda), IIINA (Tercer nivel de ayuda), EVIIINA (Evaluación del tercer nivel de ayuda), YT (Yo-Tú).

Figura 12. Porcentaje de respuestas correctas en cada uno de los procedimientos realizados para el entrenamiento del marco YT en el nivel invertido de complejidad relacional en Leia.

Tabla 7.

Resumen de la puntuación obtenida por Leia en la tercera evaluación de ToM desarrollada en la fase VIb en contraste con los puntajes obtenidos de la aplicación realizada en la fase I y IVc del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación fase IVb	Puntuación Fase VIb
2	4	4/4	4/4	4/4
3	2	1/2	1/2	0/2
4	1	0/1	0/1	1/1
5	2	0/2	0/2	0/2
Total	9	5/9	5/9	5/9

Como se puede apreciar en las tablas 5, 6 y 7, la ejecución en ToM se mantuvo estable a través de las distintas fases del procedimiento, evidenciando que la aplicación de los diversos bloques de entrenamiento en RS y RI no tuvo ningún impacto en el desempeño en estas tareas.

Padmé

Una niña de ocho años y cinco meses. Se realizaron un total de 12 sesiones con una duración aproximada de 20-30 minutos cada una. Tales encuentros fueron dispuestos de tal forma que pudieran realizarse de lunes a viernes en la jornada de la mañana desde el 15 de diciembre de 2011 –primera sesión- hasta el 5 de enero de 2012 –última sesión-. Al finalizar cada jornada de juego, se realizó una actividad con la niña y se le proporcionó un comestible –dulces de su preferencia- en agradecimiento por su participación.

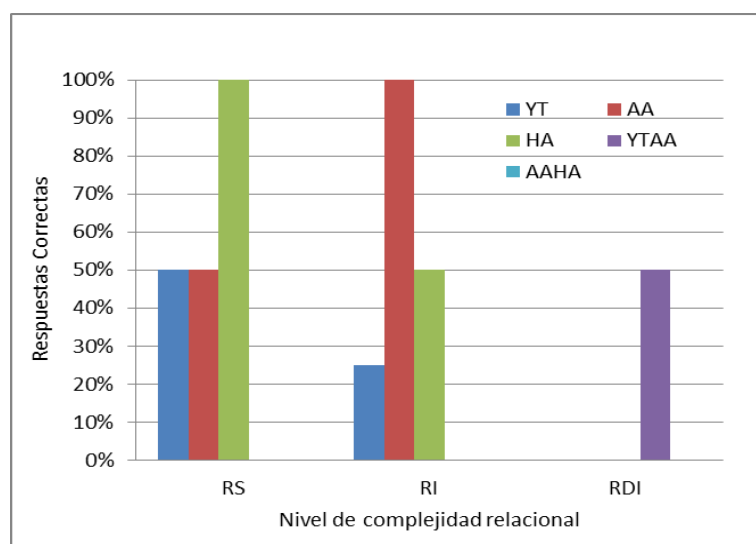
Inicialmente se aplicó el protocolo de evaluación de ToM (Tabla 8) para el cumplimiento de la fase I. La niña identificó cada uno de los objetos implicados en el desarrollo de las tareas por lo que refirió disfrutar y sentirse cómoda en la actividad.

Tabla 8.

Resumen de la puntuación obtenida por Padmé en la evaluación inicial de ToM desarrollada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I
2	4	4/4
3	2	2/2
4	1	1/1
5	2	1/2
Total	9	8/9

Posteriormente, los resultados obtenidos por Padmé en la LB del protocolo relacional de la segunda fase del procedimiento fueron; -RS- 66,6% (8/12); -RI- 58,3% (7/12) y -RDI- 25% (2/8) de aciertos en cada uno de los niveles de complejidad relacional. Para dar continuidad al procedimiento se tuvieron en cuenta los siguientes resultados en RS; YO-TÚ 50% (2/4), AQUÍ-ALLÁ 50% (2/4) y HOY-AYER 100% (4/4) de aciertos por MD en el nivel simple de complejidad relacional (Figura 13).

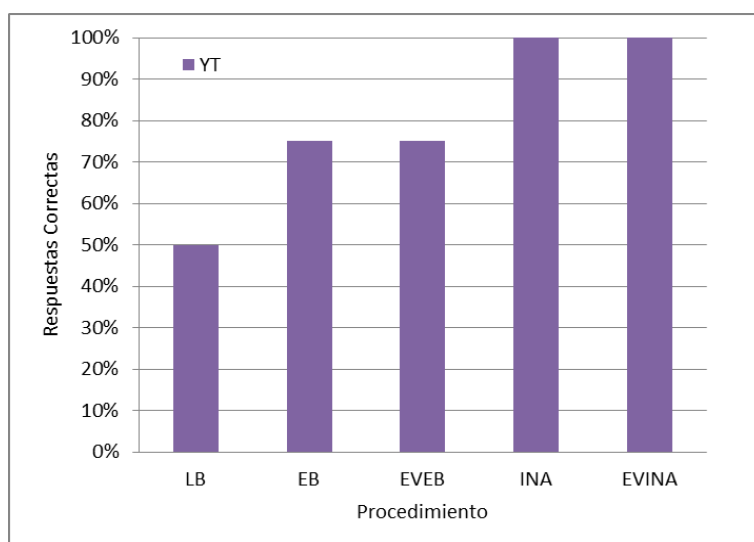


YT (Yo-Tú), AA (Aquí-Allá), HA (Hoy-Ayer), YT-AA (Yo-Tú/Aquí-Allá), AA-HA (Aquí-Allá/Hoy-Ayer), RS (Relaciones simples), RI (Relaciones invertidas), RDI (Relaciones doblemente invertidas).

Figura 13. Porcentaje de respuestas correctas por cada uno de los marcos deícticos en función de cada nivel de complejidad relacional en Padmé.

Estos resultados muestran dominio de las relaciones temporales en el nivel simple de complejidad relacional además de una ejecución notable en la dimensión espacial de la toma de perspectiva. Sin embargo, no se observa una tendencia general o un predominio de algún tipo de relación a través de los niveles de complejidad relacional.

Posteriormente, se inició la fase III del procedimiento con el entrenamiento de los MD problemáticos, sean estos YO-TÚ y AQUÍ-ALLÁ. La Figura 14 representa cada uno de los procedimientos realizados para el establecimiento del marco YO-TÚ en RS. Padmé requirió dos bloques de entrenamiento en la dimensión personal de toma de perspectiva, pero luego de implementados estos bloques pudo establecer la respuesta.

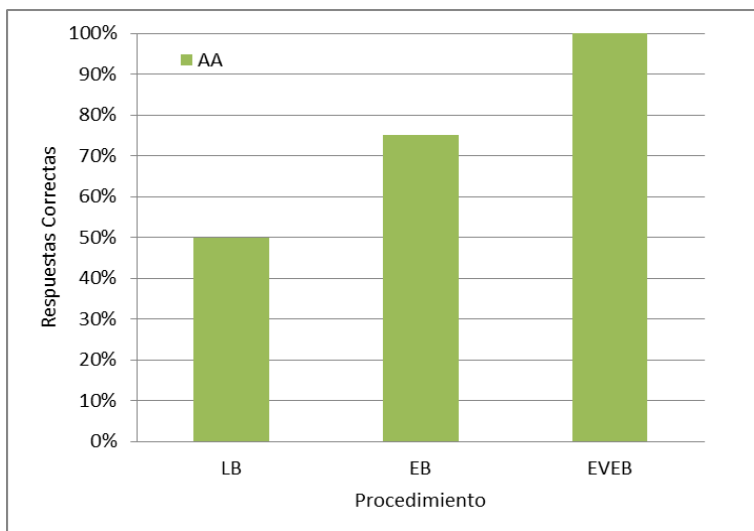


LB (Línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), INA (Primer nivel de ayuda), EVINA (Evaluación del primer nivel de ayuda), YT (Yo-Tú).

Figura 14. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco YO-TÚ en el nivel simple de complejidad relacional en Padmé.

Posterior al entrenamiento en el marco YO-TÚ se continuó con el siguiente marco problemático AQUÍ-ALLÁ que solo requirió un bloque de entrenamiento (Figura 15). Una vez establecida la respuesta, se aplicó un bloque aleatorizado de seis ensayos (dos por cada marco) independientemente de que hubiesen sido entrenados o no, en el que logró cumplir el criterio del

100% de aciertos en el nivel simple de complejidad relacional, por lo que se continuó con la PG de RS, fase en la cual Padmé nuevamente cumplió con el criterio de ejecución -100%-, las relaciones se generalizaron en las dimensiones personales, espaciales y temporales de la toma de perspectiva en el nivel simple de complejidad relacional.



LB (Línea de base), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), INA (Primer nivel de ayuda), EVINA (Evaluación del primer nivel de ayuda), AA (Aquí-Allá).

Figura 15. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco YO-TÚ en el nivel simple de complejidad relacional en Padmé.

Con estos resultados fue posible avanzar a la fase IVb –segunda evaluación de ToM, tabla 9- en la que Leia mantuvo estable su ejecución. Y la fase IVc –pruebas relacionales de LB para niveles no entrenados, mostrando el siguiente desempeño; RI 33,3% (4/12) y RDI 37,5% (3/8).

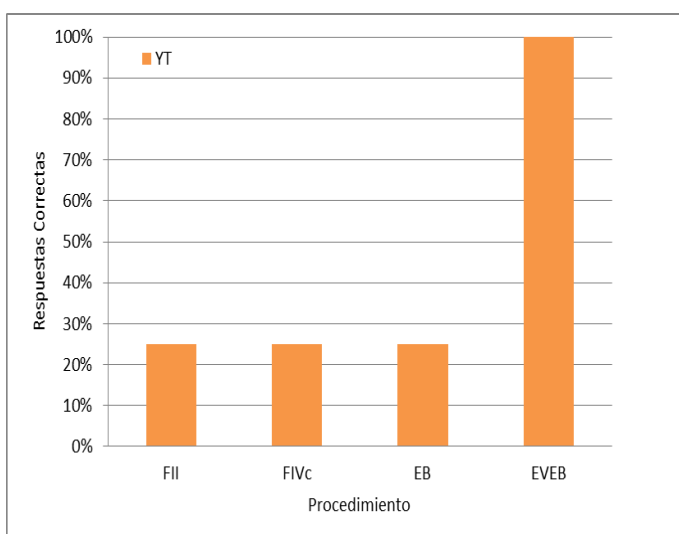
Tabla 9.

Resumen de la puntuación obtenida por Padmé en la segunda evaluación de ToM desarrollada en la fase IVb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación Fase IVb
2	4	4/4	4/4
3	2	2/2	2/2
4	1	1/1	1/1
5	2	1/2	1/2

Total	9	8/9	8/9
-------	---	-----	-----

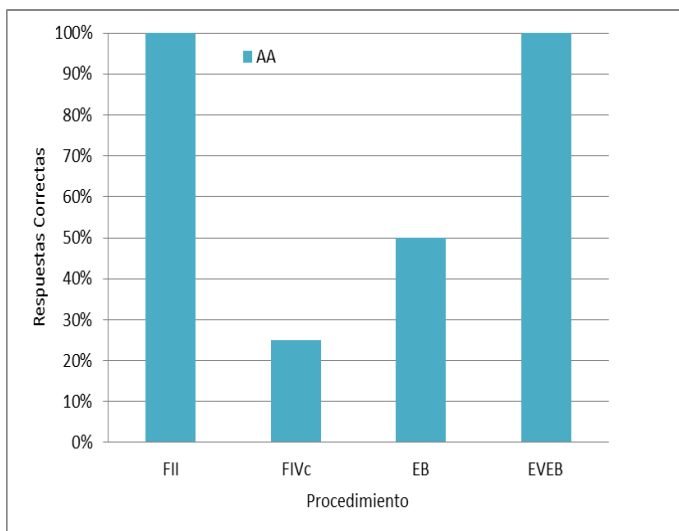
Con estos datos se dio inicio a la fase V con el entrenamiento de los marcos problemáticos en RI, para lo cual se consideraron los siguientes resultados YO-TÚ 25% (1/4), AQUÍ-ALLÁ 25% (1/4) y HOY-AYER 50% (2/4) de aciertos por cada MD en el nivel invertido de complejidad relacional, por lo que se decidió entrenar los tres marcos. Las figuras 16, 17 y 18 representan gráficamente los datos obtenidos en el entrenamiento de cada uno de los marcos problemáticos entrenados en el nivel invertido de complejidad relacional.



FII (fase II), FIVc (fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post-entrenamiento básico), YT (Yo-Tú).

Figura 16. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco YO-TÚ en el nivel invertido de complejidad relacional en Padmé.

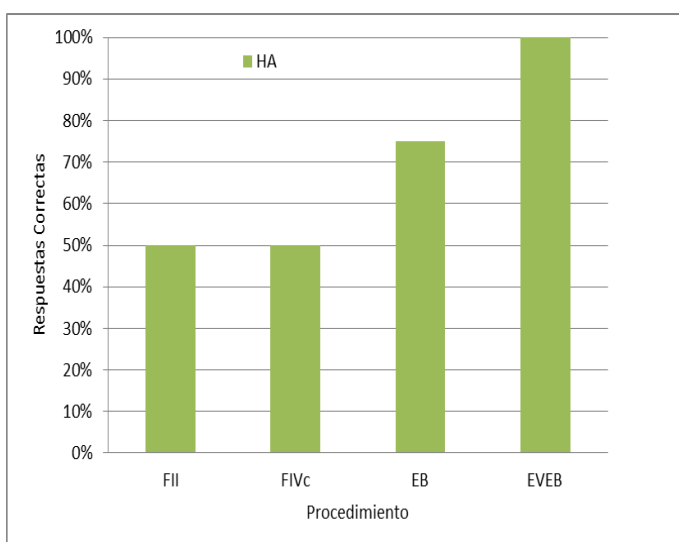
En esta figura se aprecia una ejecución estable en las mediciones de LB y el EB mientras que en la EVEB el desempeño alcanza el criterio del 100% de aciertos para el marco YT en el nivel invertido de complejidad relacional.



FII (Fase II), FIVc (Fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post del entrenamiento básico), AA (Aquí-allá).

Figura 17. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco Aquí-allá en el nivel invertido de complejidad relacional en Padmé.

En esta figura se aprecia un cambio en la ejecución en la Fase II respecto a la LB de la Fase IVc, luego de la cual el desempeño mejora progresivamente hasta cumplir el criterio del 100% en la EVEB.



FII (Fase II), FIVc (Fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post del entrenamiento básico), HA (Hoy-Ayer).

Figura 18. Porcentaje de respuestas correctas en cada procedimiento realizado para el entrenamiento del marco Hoy-Ayer en el nivel invertido de complejidad relacional en Padmé.

Estos resultados muestran una mejoría progresiva de la ejecución de Padmé en cada uno de los MD en el nivel invertido de complejidad relacional. Como se observa en la figuras anteriores, la niña solo requirió la implementación de un bloque de entrenamiento para el establecimiento de todas las respuestas.

Luego de lograr el criterio del 100% de aciertos en cada uno de los MD del nivel invertido de complejidad relacional, se realizó una evaluación re combinada de seis ensayos (dos por cada MD) cuyos resultados –del 100%-, permitieron proceder con la prueba de generalización de RI en la que se mantuvo el criterio de ejecución del 100%, es decir, que la generalización de las respuestas se dio en todos los MD en el nivel invertido de complejidad relacional, lo que permitió proceder con las fase VIb –tercera evaluación de ToM (tabla 10)- y VIc –línea de base para nivel no entrenado, RDI-.

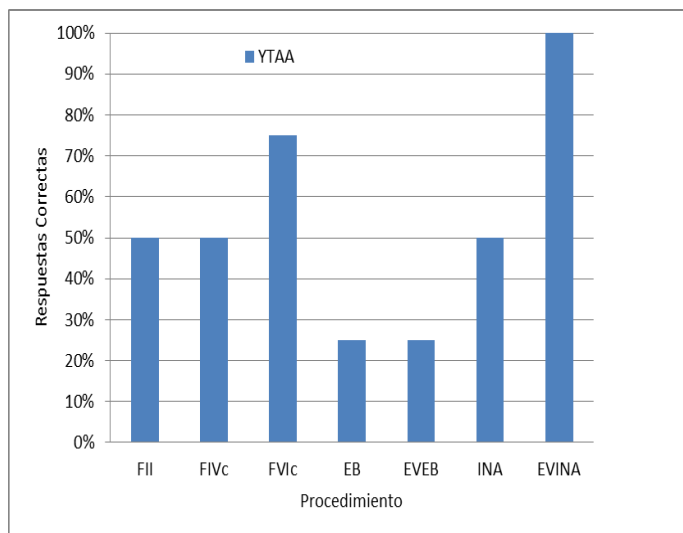
Tabla 10.

Resumen de la puntuación obtenida por Padmé en la tercera evaluación de ToM desarrollada en la fase VIb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I y IVb del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación Fase IVb	Puntuación Fase VIb
2	4	4/4	4/4	4/4
3	2	2/2	2/2	1/2
4	1	1/1	1/1	1/1
5	2	1/2	1/2	2/2
Total	9	8/9	8/9	8/9

Como se puede apreciar en la Tabla 10, los resultados generales se mantienen estables respecto a la aplicación del protocolo de ToM realizado en la Fase VIb del procedimiento, observándose una mejoría específica en el nivel cinco y una inconsistencia en la ejecución del nivel tres. Posteriormente, los resultados obtenidos en la fase VIc –Línea de base para niveles no entrenados- fueron; YO-TÚ/AQUÍ-ALLÁ 75% (3/4) y AQUÍ-ALLÁ/HOY-AYER 50% (2/4) de

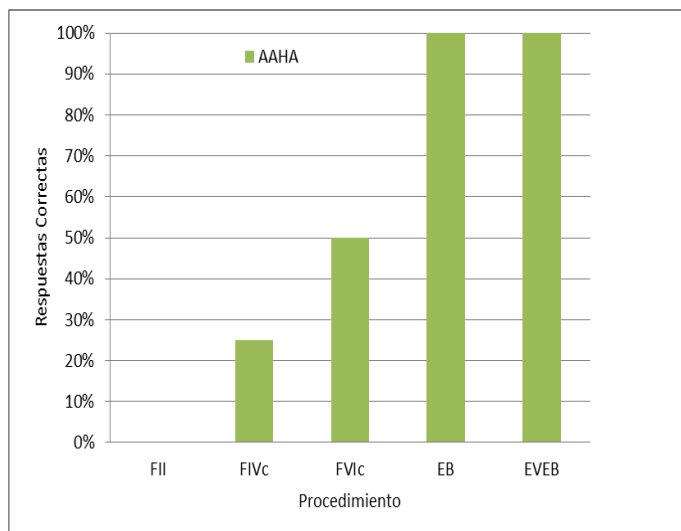
aciertos por cada uno de los MD en el nivel doblemente invertido de complejidad relacional por lo que se pudo proceder con la fase VII de entrenamiento en RDI. Las figuras 19 y 20 representan los resultados obtenidos en el entrenamiento en esta fase.



FII (Fase II), FIVc (Fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), INA (Primer nivel de ayuda), EVINA (Evaluación del primer nivel de ayuda), YTAA (Yo-Tú/Aquí-allá).

Figura 19. Porcentaje de respuestas correctas en cada uno de los procedimientos realizados para el establecimiento del marco YTAA en el nivel doblemente invertido de complejidad relacional con Padmé.

La figura anterior muestra una mejoría en el desempeño en cada una de las mediciones realizadas en las fases de LB, hecho que es consistente con los datos observados en la Fase VII en donde se observa un mayor número de aciertos en cada uno de los bloques de entrenamiento y subsecuente evaluación hasta lograr el criterio del 100% en el marco YTAA.



FII (Fase II), FIVc (Fase IVc), EB (Entrenamiento básico), EVEB (Evaluación post entrenamiento básico), AAHA (Aquí-allá/Hoy-ayer).

Figura 20. Porcentaje de respuestas correctas en cada uno de los procedimientos realizados para el establecimiento del marco AAHA en el nivel doblemente invertido de complejidad relacional con Padmé.

Como se aprecia en la figura anterior, el desempeño en el marco AAHA mejora gradualmente en cada una de las mediciones de LB y en cada uno de los procedimientos realizados para el establecimiento de esta respuesta.

Posterior a este entrenamiento y en razón del cumplimiento del criterio del 100% en la subsecuente evaluación recombina de cuatro ensayos (dos por cada MD), se continuó con la fase VIII del procedimiento –prueba de generalización de RDI- cuya aplicación dio como resultado la obtención de un 100% de aciertos, es decir, la generalización de la respuesta se dio en todos los marcos deícticos entrenados en el nivel doblemente invertido de complejidad relacional. Lo que permitió concluir el trabajo con Padmé con el desarrollo de la fase IX –cuarta y última evaluación de ToM (Tabla 11)-.

Tabla 11.

Resumen de la puntuación obtenida por Padmé en la cuarta evaluación de ToM desarrollada en la fase VIb en contraste con los puntajes obtenidos en la aplicación realizada en la fase I, IVb y VIb del procedimiento.

Nivel	Número de tareas	Puntuación Fase I	Puntuación Fase IVb	Puntuación Fase VIb	Puntuación Fase IX
2	4	4/4	4/4	4/4	4/4
3	2	2/2	2/2	1/2	2/2
4	1	1/1	1/1	1/1	1/1
5	2	1/2	1/2	2/2	2/2
Total	9	8/9	8/9	8/9	9/9

Como se observa en la tabla anterior, la ejecución de Padmé en las tareas de ToM mejora en un punto, específicamente en el tercer nivel. Alcanzando así, un porcentaje de aciertos del 100% en este protocolo.

Discusión

Inicialmente en esta sección, se hace énfasis en la discusión y análisis de resultados obtenidos con cada uno de los participantes de este trabajo.

Para empezar, se observa que Anakin (niño de cuatro años y un mes, en situación de institucionalización) tuvo un dominio sobresaliente de las dimensiones espaciales sobre las personales y de éstas sobre las temporales. Esto, además de observarse en las puntuaciones de LB de la Fase I, se refleja en el número de bloques de entrenamiento requeridos por el niño para el establecimiento de la respuesta en el marco YO-TÚ (un bloque) y HOY-AYER (cuatro bloques). Estos hallazgos específicos coinciden con la literatura en los marcos deícticos (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; Weil, 2006; Naranjo, 2010) en tanto que la dimensión temporal de la toma de perspectiva representa mayores dificultades en la adquisición y establecimiento en niños pequeños. Hecho que se mantiene en las pruebas de generalización, que muestran dominio

del 100% en la dimensión espacial y personal de la toma de perspectiva y una inconsistencia en la respuesta en el marco temporal.

Específicamente, se encuentra que Anakin no pudo establecer la respuesta en este tipo de relación –temporales- en el nivel simple de complejidad relacional, lo que puede sugerir una importante implicación de la historia individual sobre esta actividad. Con los datos recolectados, podría inferirse que la ausencia o carencia de experiencias conversacionales del niño en su contexto de desarrollo familiar e institucional pudo impactar su desempeño durante el entrenamiento en este marco déictico particular, teniendo en cuenta que para que estos marcos se desarrollen, se requiere una historia de interacciones verbales particulares que son de difícil ocurrencia en situaciones de maltrato (Mattaini y Thyer, 1996) o en contextos de protección. Sin embargo, no existe un antecedente investigativo que pueda soportar esta afirmación por lo que su análisis no puede profundizarse, sino que permite plantear la pregunta empírica sobre el impacto de este tipo de historias sobre la toma de perspectiva desde este marco conceptual y metodológico, que debería ser considerada en futuros estudios. Es importante destacar que en ninguno de los reportes empíricos señalados, hubo un participante cuya respuesta no pudiese ser establecida en el marco HOY-AYER del nivel simple de complejidad relacional y específicamente en este estudio, fue el único participante en el que el que las relaciones simples no fueron totalmente establecidas, lo que proporciona evidencia de que a nivel empírico se requiere un mayor análisis en este tipo de historias individuales.

Respecto a la ejecución en tareas de ToM lograda por Anakin, esta mejoró en dos puntos de los niveles dos y cuatro al finalizar el procedimiento, lo que pudo ser producto de su dominio de las dimensiones personales y espaciales, las cuales según Weil (2006) están involucradas en estos niveles.

Con Luke (niño de cuatro años y dos meses, en contexto familiar de crianza) se observó la misma tendencia que Anakin en cuanto a un predominio de las dimensiones personales y espaciales de la toma de perspectiva en los niveles simple y doblemente invertido de complejidad relacional. No obstante, en este caso particular, y a diferencia de Anakin, las relaciones temporales fueron fácilmente establecidas en el nivel simple, con un solo bloque de entrenamiento, lo que puede sugerir que su historia de desarrollo facilitó este tipo de respuestas apoyando los datos proporcionados por otros estudios en marcos deícticos (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; Weil, 2006; Naranjo, 2010). De igual forma, la generalización de las respuestas se dio en las tres dimensiones implicadas en la toma de perspectiva en el nivel simple de complejidad relacional.

Es importante destacar que el desempeño en las relaciones personales fue considerablemente diferente en la LB del nivel invertido respecto a los otros niveles de complejidad, ya que ésta clase relacional parece ser inflexible dentro del repertorio de Luke lo que pudo haber incidido en su dificultad para invertir la relación objetivo a su vez, estos datos son consistentes con los hallazgos de Weil (2006) en cuanto a que la ejecución de uno de los participantes de su estudio muestra un decremento sustancial en esta misma medición inicial de LB lo que da cuenta de una mayor dificultad para responder a este tipo de relaciones invertidas. Sin embargo, no fue posible en este trabajo realizar el entrenamiento en el nivel invertido de complejidad relacional, en razón de factores externos asociados a la cotidianidad del niño, por lo que no se pudo observar el desempeño de Luke durante el entrenamiento en este nivel de complejidad relacional.

Respecto a la ejecución en las tareas de ToM, se encuentra que el niño mejora su puntuación específicamente en el nivel dos, en el cual está implicado el control contextual del marco YO-TÚ sobre el que Luke tenía un dominio establecido.

Con Leia (niña de cinco años y seis meses, en contexto familiar de crianza) se observa un mejor desempeño en las relaciones personales y espaciales de la toma de perspectiva en todos los niveles de complejidad relacional en la primera LB (Fase II). Todas las respuestas, incluyendo las temporales, fueron fácilmente establecidas por la participante lo que llevó a la generalización de las respuestas en estas tres dimensiones en el nivel simple de complejidad relacional. Este hecho consistente con la literatura en marcos deícticos (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; Weil, 2006; Naranjo, 2010). No obstante, en la segunda medición de LB las respuestas en cada uno de los marcos deícticos para cada nivel de complejidad relacional no entrenado (invertido y doblemente invertido) muestran un decremento considerable respecto al desempeño en la LB inicial. Esta segunda medición proporciona datos similares a los hallados por Weil (2006) en el que se observa que uno de los participantes desmejora su desempeño en relaciones invertidas luego del entrenamiento en relaciones simples, hecho que es consistente con lo observado en la ejecución de Leia. Adicionalmente, la ejecución en estos participantes mejora en el marco YTAA del nivel doblemente invertido de complejidad relacional en esta segunda medición de LB.

Resulta importante destacar que el entrenamiento en las relaciones invertidas no produjo cambios en la ejecución en este nivel, por lo que no se pudo dar continuidad al procedimiento. Este hecho pudo ser producto de factores que no necesariamente se relacionan con la habilidad de la participante para establecer las respuestas relacionales en este nivel, sino como una consecuencia específica del agotamiento o aburrimiento que generaba el protocolo.

En este sentido, una variable considerable fue el contexto de aplicación, que estaba constituido por la casa de la participante y en el que se desarrollaban a su alrededor actividades que frecuentemente estaban compitiendo con su participación en las sesiones programadas, actividades cuyo valor reforzante era potencialmente superior al recibido dentro de las sesiones, como por ejemplo, juegos con pares. Con esto se puede inferir que los ensayos del protocolo adquirieron para Leia una función aversiva cuya única forma de escapar era respondiendo al azar a las relaciones planteadas. Debido a esto, el trabajo con Leia se suspendió, por lo que no se pudo realizar el entrenamiento de los marcos AQUÍ-ALLÁ y HOY-AYER en el nivel invertido de complejidad relacional.

Respecto a la ejecución de Leia en las tareas de ToM, se observa una inestabilidad específica en el nivel tres, cuya puntuación se mantiene igual en la aplicación inicial y aquella realizada luego del entrenamiento en relaciones simples. Sin embargo, la puntuación en este nivel disminuye, mientras que en el nivel cuatro mejora luego de implementados los bloques de entrenamiento en relaciones invertidas (marco YO-TÚ). Según Weil (2006), los marcos deícticos implicados en estas tareas requieren un dominio flexible de las dimensiones personales, espaciales y temporales de la toma de perspectiva, que solo se puede lograr luego del entrenamiento en los distintos niveles de complejidad relacional.

Finalmente, los resultados obtenidos por Padmé (niña de ocho años y cinco meses, en contexto familiar de crianza) se destacan, ya que su desempeño fue apreciablemente superior en las relaciones temporales en cada uno de los niveles de complejidad relacional. A su vez, el número de bloques de entrenamiento en este marco fue notoriamente inferior a los requeridos para el establecimiento de las relaciones personales, hecho que discrepa de los hallazgos en los estudios revisados en toma de perspectiva (McHugh et al., 2004a; McHugh et al., 2004b; Weil,

2006; Naranjo, 2010), los cuales reportan que los niños pequeños tienden a presentar menos dificultades con esta dimensión.

En este sentido, es importante resaltar que la niña cuenta con un adelantado proceso de escolarización a diferencia de los otros tres participantes. Este hecho pudo incidir en su sobresaliente desempeño en las relaciones temporales puesto que el sistema educativo proporciona distintas oportunidades y configura contenidos específicos que permiten la adquisición y dominio sobre los referentes verbales del tiempo como la enseñanza de las horas y diferentes actividades auto-descriptivas que implican ubicar tiempos particulares -¿qué hicimos en vacaciones?, ¿qué haremos en semana santa?-. Por otro lado, la participante tiene un hermano, lo que en teoría debió establecer un precedente que le facilitara responder a las relaciones personales. No obstante los datos muestran una dificultad persistente en la ejecución en este marco, lo que no es común en los niños de su edad. Una limitación importante de este estudio es que no se realizó un análisis profundo de las historias de vida de sus participantes, por lo que es difícil saber con certeza su impacto en las ejecuciones observadas.

A pesar de lo anteriormente planteado, Padmé fue capaz de derivar las relaciones en las distintas pruebas de generalización en cada uno de los niveles de complejidad relacional y lograr una puntuación del 100% en las tareas de ToM, lo que puede dar cuenta del establecimiento y flexibilidad de cada uno de los marcos deícticos involucrados en la toma de perspectiva.

Adicionalmente, con la intención de responder a uno de los objetivos de este trabajo respecto a las características contextuales que favorecen el aprendizaje de habilidades relacionales deícticas, se retoma lo expuesto en la TMR en tanto que plantean que la habilidad para responder relacionamente se adquiere a través del entrenamiento en múltiples ejemplares.

En este caso, se observa que la ejecución de Luke y Padmé mejora significativamente después de las distintas oportunidades que ofrece el protocolo para aprender (Weil, 2006). Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Roche y Smeets (2001) demuestran en su estudio que el entrenamiento en múltiples ejemplares es el método más efectivo para enseñar a derivar relaciones en niños pequeños.

Adicionalmente, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2000) sugieren que este entrenamiento a través de múltiples ejemplares permite la abstracción gradual de claves contextuales específicas con función discriminativa, para que la derivación de la relación sea posible. No obstante, en el caso de Anakin se observa una dificultad en la adquisición y establecimiento de las relaciones temporales en el nivel simple de complejidad relacional, hecho que se observó también en Leia, quien tuvo grandes dificultades durante el entrenamiento en relaciones invertidas a pesar de los cuatro bloques de entrenamiento empleados para el establecimiento de dichas respuestas, por lo que este estudio sugiere que en futuras investigaciones se haga énfasis en el entrenamiento de los marcos deícticos en diferentes grupos comparativos con niños en el mismo rango de edad haciendo uso de protocolos relacionales diferentes cuyo número de ensayos varíe. Esto con el objetivo de identificar si estos niños requieren un número promedio de ensayos superior a los planteados en el protocolo empleado en este estudio y cuáles estrategias son las más apropiadas para su aplicación.

De igual forma resulta importante mencionar los aportes de Gómez et al., (2007) cuando apoyan la premisa de que el entrenamiento explícito en múltiples ejemplares es la metodología más útil para facilitar o establecer repertorios relacionales. En su estudio también resaltan la validez de los diseños de prueba múltiple, puesto que éstos proveen evidencia empírica sólida de que el entrenamiento a través de múltiples ejemplares juega un papel fundamental en la

emergencia de dichos repertorios, hecho que puede observarse en las ejecuciones de los niños que participaron en esta investigación.

Este interés disciplinar en determinar el tipo de historia de aprendizaje necesaria para establecer respuestas relacionales derivadas, tiene implicaciones conceptuales sobre la idea de que esta actividad constituye una clase de respuestas operantes generalizadas. A este respecto, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes (2000) afirman que el responder relacional derivado tiene las mismas propiedades del comportamiento operante. Adicionalmente, Weil (2006) en su estudio refiere que la generalización de la respuesta relacional déctica constituye evidencia que soporta la idea de que esta actividad es “una clase operante generalizada que tiene como sus miembros muchas variedades de relaciones entre eventos, personas y lugares” (p. 61). Esto se observa específicamente cuando Anakin, Luke, Leia y Padmé pudieron responder exitosamente a los ensayos que involucraron un grupo de estímulos novedosos en el nivel simple de complejidad relacional, dando cuenta de la derivación relacional déctica a través de distintos objetos y eventos. Padmé además fue capaz de derivar relaciones en el nivel invertido y doblemente invertido, hecho que apoya la afirmación planteada previamente. Sin embargo, una limitación importante de este estudio se refiere a la ausencia de un análisis detallado de las historias de vida de los niños participantes, para de esta forma tener mayor evidencia que soporte la idea de que esta actividad en efecto, constituya una operante generalizada.

Además, con los datos recolectados en este trabajo surgen reflexiones sobre la efectividad de la metodología empleada para cumplir los objetivos propuestos, sean éstas, en primer lugar, el criterio de desempeño establecido en este protocolo. A este respecto en estudios de marcos relacionales cuya aproximación metodológica es similar a la asumida en este trabajo (Barnes-Holmes et al., 2001; McHugh et al, 2004a; Weil, 2006; McHugh et al., 2006; Heagle y Rehfeldt,

2006; Berens y Hayes, 2007; Gómez, López, Baños, Barnes-Holmes y Barnes-Holmes, 2007), el criterio de ejecución nunca supera el 80%, lo que puede facilitar la observación e interpretación de la mejoría en las ejecuciones a medida que avanza el procedimiento, permitiendo a su vez, mayor flexibilidad en el desarrollo del mismo.

En segundo lugar, surge una reflexión importante en torno a la metodología de implementación del protocolo, ya que éste tendía a adquirir una función aversiva para los niños debido a lo dispendioso y extenuante de los bloques de LB y entrenamiento (hecho observado específicamente en Luke y Leia), lo que puede impactar en el interés y disposición de los niños quienes en este caso, terminan reportando no querer continuar con el proyecto o respondiendo al azar para escapar del mismo, por lo que el reto es hallar la forma más didáctica posible para que el niño pueda aprovechar mejor estas oportunidades de aprendizaje, que pueden fundamentarse en torno a la estrategia para presentar los ensayos o el número adecuado de ellos y su distribución específica para evitar el agotamiento.

Una limitación de importante consideración a nivel metodológico tiene que ver con la dificultad transversal a todo el desarrollo del trabajo en cuanto a la confiabilidad de los datos recolectados. Usualmente en este tipo de procedimientos *el acuerdo inter-observador* permite garantizar tal confiabilidad (Horner y Baer, 1978). Sin embargo, dado que el desarrollo de este proyecto estuvo a cargo de una sola experimentadora no fue posible la realización de esta estrategia para garantizar una mayor validez de los resultados. No obstante, los instrumentos de recolección empleados fueron de fácil uso por lo que la posibilidad de comisión de errores era mínima.

La literatura soporta también los hallazgos encontrados en este ejercicio respecto a la edad en la que se supone la ejecución en estas tareas representa mayores dificultades (McHugh y Barnes-Holmes, 2009; McHugh et al., 2004b). Se ha encontrado entonces que los niños cuyos rangos de edad oscilen entre los tres y cinco años requieren un mayor número de sesiones de entrenamiento, hecho que pudo haber influenciado en gran medida los hallazgos en este estudio, puesto que las características del contexto en que vive el niño –en el caso de Anakin–, dificultó el establecimiento de encuentros y espacios de entrenamiento debido a lo impredecible de los eventos que pudieran ocurrir e interferir con el desarrollo de las sesiones. Lo mismo ocurrió con Luke, Leia y Padmé, cuya participación también estuvo mediada por interferencias debido a actividades vacacionales y familiares muy específicas que no facilitaron una mejor distribución de las tareas programadas para cada sesión, hecho que nuevamente conlleva a la consideración sobre el número de sesiones y ensayos de entrenamiento necesarios para el establecimiento de respuestas relacionales déicticas, planteada previamente.

Resulta importante también, reconocer las limitaciones y dificultades que el trabajo con participantes humanos trae consigo. A pesar de haber estructurado y planteado un procedimiento organizado con base en aplicaciones realizadas en pilotajes previos al desarrollo definitivo del mismo (el que se observó en los resultados), surgieron en la marcha distintos obstáculos que no fueron considerados y que impactaron notoriamente el desarrollo de este trabajo, sean éstos, eventos referentes a las rutinas, gustos y hábitos de cada participante, elementos propios de su comportamiento individual como por ejemplo, una mayor disposición al juego y actividades guiadas (para el caso de Anakin y Padmé). Todo esto en conjunto determinó en gran medida la imposibilidad que hubo en este trabajo para finalizar el mismo con cada participante como estaba dispuesto en el procedimiento originalmente.

Por otro lado, los resultados obtenidos en este trabajo también son consistentes con la literatura científica en la TMR en cuanto a que es claro que las relaciones espaciales y personales se desarrollan primero que las temporales, lo que coincide con lo expuesto en distintos estudios respecto al carácter evolutivo de estas habilidades tanto en la TMR como en ToM (McHugh et al., 2004b). Sin embargo, y siguiendo el argumento de McHugh y Barnes-Holmes (2009) en esta investigación el entrenamiento se hizo en función del nivel de complejidad relacional por lo que producto de este ejercicio, surge como una pregunta empírica la cuestión de si habría alguna diferencia en las ejecuciones si el entrenamiento se hiciera en función de cada tipo de relación, sean éstas espaciales, personales y temporales respectivamente. No obstante, cabe en este apartado considerar los resultados de Padmé y su desempeño destacado en las relaciones temporales, en las que requirió muy pocos bloques de entrenamiento, hecho que se considera producto de su ya adelantado proceso de escolarización, puesto que este tipo de contextos generan un número muy importante de oportunidades para adquirir y dominar este tipo de relaciones.

En relación con lo planteado anteriormente, se destaca una reflexión importante sugerida por Hayes et al., (2001) y retomada en este trabajo, respecto al impacto de este tipo de procedimientos sobre la cotidianidad de los participantes que finalmente logran derivar relaciones déicticas. Se habla de que los marcos déicticos constituyen la base sobre la cual es posible tomar la perspectiva del otro, lo que tendría implicaciones en el comportamiento social de los individuos y su relación efectiva con el medio ambiente. Sin embargo, no existe mucha evidencia que de cuenta de cuál es el impacto real de tal dominio de las relaciones déicticas sobre ese comportamiento social efectivo. Por lo que este estudio quiere hacer énfasis en la necesidad de

explorar este hecho empíricamente para proporcionar mayor evidencia a la importancia de esta actividad en el desarrollo de las personas.

Por otro lado, Hoch, McComas, Johnson, Faranda y Guenther (2002) en su estudio demuestran que la efectividad de los reforzadores empleados en el entrenamiento de habilidades particulares varía en términos de la magnitud y calidad de los eventos y estímulos empleados en el suministro de la consecuencia. Para el caso específico de este trabajo, el refuerzo fue netamente verbal, lo que sin duda tuvo implicaciones en el mejoramiento de la ejecución a través de los diferentes ensayos.

Hoch et al., (2002) sugieren que antes de realizar un procedimiento de entrenamiento, se realice una fase de evaluación de preferencias para de esta forma elegir diversas posibilidades de reforzadores. Este procedimiento se tenía planeado inicialmente para el desarrollo de esta investigación. No obstante, debido a la adquisición de mayores conocimientos sobre el contexto de desarrollo del niño –en el caso de Anakin-, se decidió no proceder en tanto que este tipo de ejercicios y el suministro de refuerzos tangibles, podría impactar las relaciones que el niño pudiera tener con sus compañeros, ya que el hecho de poseer objetos y otras cosas, podrían haber generado conflictos con pares y otro tipo de eventos que pudieran perjudicar su ritmo de vida en la institución. En el caso de Luke, Leia y Padmé fue posible proporcionar dulces al final de cada sesión con el motivo de agradecer su participación, más no como una consecuencia específica que ayudara a moldear las respuestas relacionales. Por tanto, esta investigación sugiere que en futuros estudios se realice esta evaluación de preferencias inicial, para incrementar el valor reforzante de las consecuencias y observar su impacto en la ejecución del protocolo cuando dichas consecuencias sean contingentes a los aciertos en la actividad de responder relacional derivado deíctico para moldear efectivamente este comportamiento.

Para abordar otro de los objetivos de este estudio respecto a la exploración del impacto del entrenamiento en toma de perspectiva sobre la ejecución en tareas de ToM, se retoma lo expuesto por Weil (2006) cuando refiere que los investigadores cognitivos en ToM distinguen entre dos clases de generalización: a) cercana –cuando se emplean diferentes materiales- y b) lejana –cuando se hace a través de materiales, escenarios y estilos de presentación diferentes-. Esto deviene un hecho de importante consideración ya que la generalización de las respuestas deícticas en esta investigación se dio en ambas clases. La generalización cercana se aprecia en las pruebas de generalización empleadas para los diferentes niveles de complejidad relacional, las cuales solo variaron en los estímulos implicados en los ensayos. Por otro lado, la generalización lejana consistió en las distintas aplicaciones del protocolo de evaluación de ToM, puesto que éste constituye una forma distinta de evaluar las habilidades de toma de perspectiva a través del uso de diferentes materiales y estrategias.

Los resultados de este estudio en las diferentes aplicaciones del protocolo de ToM sugieren que el mejoramiento en esta ejecución se da en función del entrenamiento en los niveles invertido y doblemente invertido de complejidad relacional, hecho que se hace evidente en los cambios en el desempeño de Padmé, quien finaliza el proceso de entrenamiento con una puntuación perfecta. En Anakin, Luke y Leia no se pueden apreciar cambios significativos en la ejecución en ToM a través de las distintas aplicaciones, lo que pudo haber sido producto de la falta de entrenamiento en los niveles relacionales más complejos los cuales proveen mayor flexibilidad a dichos repertorios. Estos datos proporcionan evidencia experimental importante para la noción de que los marcos deícticos constituyen un componente indispensable para la comprensión de las creencias verdaderas y falsas apoyando los hallazgos de Weil (2006).

Como sugerencia adicional, se recomienda que futuros estudios consideren la utilización de diferentes materiales para la evaluación de la ToM, ya que en esta investigación los efectos de las múltiples aplicaciones de este protocolo tuvieron una importante incidencia en las respuestas de los niños, especialmente en la tarea del contenido inesperado –nivel 5- ya que Anakin, Luke, Leia y Padmé manifestaron recordar que la caja de chocolatinas contenía botones –excepto Padmé en la última aplicación-. El cambio en los materiales contribuiría a que esta limitación sea prevenida, además de garantizar la generalización en un nivel mucho más amplio.

Conclusiones

- En cuanto al objetivo general planteado en este estudio, los datos recolectados permiten aportar evidencia empírica parcial en torno a la concepción de la toma de perspectiva como una clase de operantes generalizadas, ya que los niños fueron capaces de responder a relaciones que nunca fueron directamente entrenadas en función de las claves contextuales arbitrarias dispuestas en el protocolo a través de un entrenamiento en múltiples ejemplares. Debido a que el procedimiento no pudo ser concluido como se tenía planteado con todos los participantes del estudio, se especifica que esta evidencia es de carácter parcial y da cuenta de los resultados obtenidos.
- El primer objetivo específico de esta investigación plantea el interés por identificar las características contextuales que favorecen el aprendizaje de las relaciones deícticas, lo que se puede concluir con que el método más efectivo para el establecimiento de esta clase de respuestas es el entrenamiento en múltiples ejemplares ya que se observa en los datos que entre más oportunidades estructuradas de aprendizaje tenga el individuo, mayores van a ser

las probabilidades de abstracción de las claves contextuales para responder a la relación objetivo, en este caso, deícticas.

- Con relación al segundo objetivo específico se puede concluir que es el entrenamiento en los niveles invertido y doblemente invertido de complejidad relacional, el que parece generar un mayor impacto sobre la ejecución en tareas de ToM debido a la gran flexibilidad que genera en la respuesta relacional, permitiendo que ésta se generalice efectivamente. Estos hechos constituyen un aporte al abordaje analítico conductual de la comprensión de las creencias verdaderas y falsas, tradicionalmente estudiadas desde la psicología cognitiva.
- Finalmente, los resultados permiten concluir que el protocolo relacional empleado para el entrenamiento de la toma de perspectiva no fue efectivo para el establecimiento de la respuesta relacional en todos los participantes, por lo que se surge como una importante recomendación para futuras investigaciones hacer énfasis en el empleo de protocolos distintos en diferentes grupos de niños con el mismo rango de edad.

Aportes

El desarrollo de esta investigación constituye una contribución al abordaje analítico-comportamental del lenguaje y la cognición humana y sus implicaciones sobre la dimensión social de los individuos en nuestro país. Una vez establecido el planteamiento del problema que orientó este proyecto, uno de los motivos más importantes para su ejecución fue la necesidad de atender este vacío conceptual y empírico encontrado en la literatura psicológica y específicamente en los estudios realizados en nuestro país en torno a la toma de perspectiva.

Adicionalmente, los datos recolectados en este estudio permiten contribuir a la comprensión de la naturaleza de la toma de perspectiva como una operante generalizada que se adquiere y establece en función de un entrenamiento en múltiples ejemplares y sus implicaciones sobre la derivación de estas relaciones aprendidas a través de diferentes grupos de estímulos y formas de evaluación –en el caso de la generalización lejana con la ToM-, esto con la intención de aportar evidencia empírica al debate planteado inicialmente y que ha sido transversal a los estudios existentes en este tema desde la TMR.

Este estudio pretende además impulsar la investigación experimental en la línea de investigación Procesos Psicológicos vinculada al Campo de Formación Integral Salud y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, esto con el objetivo de proveer a los estudiantes un acercamiento más completo a lo que es la investigación experimental en el Análisis del Comportamiento contemporáneo y su abordaje de los fenómenos humanos más complejos, enmarcado dentro de un marco ético-legal que guía fuertemente el desarrollo de este tipo de procedimientos.

Los datos recolectados y considerando el marco teórico estudiado, permiten realizar sugerencias específicas a padres y cuidadores respecto a formas de interacción que propenden por un adecuado desarrollo de habilidades relacionales. Específicamente, se recomienda que los adultos establezcan momentos de conversación con los niños sobre gustos, hábitos y rutinas, lo que establece las oportunidades necesarias para que el niño o la niña aprendan a comprender más efectivamente el mundo que los rodea y actuar en consecuencia. Esto además permitiría fomentar una relación paterno-filial de mayor calidad, ya que estos espacios de conversación facilitan la experiencia de eventos con alto valor reforzante que propenden por el adecuado ajuste interpersonal y también, previenen la existencia de situaciones de maltrato según lo expresado

por Mattaini y Thyer (1996), puesto que una conversación sana con contenido emocional entre padres e hijos constituye un factor de protección para este tipo de problemáticas y un antecedente importante para una relación paterno-filial óptima (Wellman y Lagattuta, 2000; Martín et al., 2006, Ruffman et al., 2006; Rendell y Peterson, 2009).

Finalmente, este estudio constituye un aporte en el camino al diseño de estrategias empíricamente validadas para el entrenamiento efectivo de habilidades sociales en niños con dificultades en esta área de desarrollo, para proveer atención, prevención e intervención en diferentes contextos –escuelas, hogares de protección- que cuidan y velan por el desarrollo integral de la infancia, lo que constituye un aporte importante para la psicología de la salud con énfasis en la prevención (Mebarak et al., 2009) y con lo que se pretende afianzar el contrato ciencia-sociedad propuesto por Amar y Madariaga (2003).

Referencias

- Abello, R; Amar, J; Magendzo, S; Hoyos, O. L; Aparicio, A. y Jiménez, G. (1998). Habilidades de toma de perspectiva conceptual en niños de 3 a 6 años, pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica en Colombia. *Revista latinoamericana de psicología*. 30, (2); 311-336.
- Abello, R. y Magendzo, S. (2002). Toma de perspectiva en niños de 3 y 7 años pertenecientes a medios sociales pobres en Colombia. *Psicología desde el caribe*. 10; 39-87.
- Abello, R. y Magendzo, S. (2006). Toma de perspectiva en niños pobres en Colombia. *Revista infancia, adolescencia y familia*. 1, (1); 189-201.

- Álvarez, L. & Silva, E. (2010). Características del desarrollo infantil en los niños de una institución de protección de Bogotá. Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Amar, J. y Madariaga, C. (2003). El contrato ciencia/sociedad y la atención integral a la infancia. *Psicología desde el caribe*. 12; 52-75.
- Arce, M. (2005). *Las huellas del zapatero*. San José, Costa Rica: Alambique.
- Barlow, D. y Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Barnes-Holmes, Y. y Barnes-Holmes, D. (2000). Explaining complex behavior. Two perspectives on the concept of generalized operant classes. *The psychological record*. 50; 251-265.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Roche, B. y Smeets, P. (2001). Exemplar training and a derived transformation of function in accordance with symmetry: II. *The psychological record*. 51, 589-603.
- Barnes-Holmes, D., Hayes, S. C., Dymond, S., y O'Hara, D. (2001). Multiple stimulus relations and the transformation of stimulus functions. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (Eds), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (p. 51-72). New York Plenum.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Smeets, P. M., Strand, P. y Friman, P. (2004). Establishing relational responding in accordance with more-than and less-than as generalized operant behavior in young children. *International journal of psychology and psychological therapy*. 4, (3); 531-558.

- Barnes-Holmes, D., Rodríguez, M. y Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista latinoamericana de psicología*. (37), 2; 255-275.
- Baron-Cohen, S; Leslie, A. M; y Frith, U (1985). Does the autistic children have a “theory of mind”? *Cognitive development*, (21); 37-46
- Baron-Cohen, S; Jolliffe, T; Mortimore, C. y Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of child psychology and psychiatry*. (38); 813-822.
- Baron-Cohen, S; Wheelwright, S; y Jolliffe, T. (1997). Is there a “language of the eyes”? Evidence from normal adults, and adults with autism or asperger syndrome. *Visual cognition*. (3), 4; 311-331
- Baron-Cohen, S; Tager-Flusberg, H. y Cohen D. J. (2000). *Understanding other minds*. 2da Edición. Oxford: University press.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principios de ética biomédica*. Masson: Barcelona, España.
- Benavides, J. y Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, (27) 2; 297-310.
- Berens, N. y Hayes, C. S. (2007). Arbitrarily applicable comparative relations: Experimental evidence for a relational operant. *Journal of applied behavioral analysis*, (40), 1; 45-71.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y aprendizaje*. 29; 45-55.

- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*. 1, 3-7.
- Colonnesi, C; Rieffe, C; Koops, W. y Perunicchi, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British journal of developmental psychology*. (26); 561-577.
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en psicología*. 6, (1); 111-121.
- Declaración de Helsinki de la Asociación médica mundial. (1964). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2011). Decreto 4155. República de Colombia. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/Decreto-4155_03-11-2011.pdf
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2011). Decreto 4156. República de Colombia. Recuperado el 25 de noviembre de 2011 de http://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/Decreto-4155_03-11-2011.pdf
- Ennis, A. y Martínez, C. (2010). Apago en institucionalización: Descripción de la base segura de niños y niñas con edades entre 6 y 11 años institucionalizados bajo medida de protección en la ciudad de Bogotá. Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Ensink, K. y Mayes, L. (2010). The development of mentalisation in children from a Theory of Mind Perspective. *Psychoanalytic Inquiry*, (30) 4; 301-337.
- Flórez, A. (2006). La psicología de la salud en Colombia. *Universitas psychologica*. 5, (3); 681-693.
- Fox, E. (2010). An introduction to relational frame theory. Tomado de <http://foxylearning.com/rft>

- Gallese, V. y Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in cognitive sciences*. (2), 12; 493-501.
- Gifford, E. V. y Hayes, S. C. (1999). Functional contextualism: A pragmatic philosophy for behavioral science. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds), *Handook of behaviorism*, (pp. 285-327). Academic press.
- Gómez, I. (2010). Ciencia cognitiva, teoría de la mente y autismo. *Pensamiento psicológico*. (8), 15; 113-124.
- Gómez, S., López, F., Baños, C., Barnes-Holmes, Y., y Barnes-Holmes, D. (2007). Exemplar training and a derived transformation of stimulus functions in accordance with symmetry and equivalence. *The psychological record*. 57; 273-294.
- Gordon, R. M. (1992). Folk psychology: Simulation or tacit theory?: Reply to Stich and Nichols. *Mind and Language*, 7(1-2), 87-97.
- Hayes, S.C., Hayes, L. y Reese, H.W. (1988). Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's world hypothesis: A study in evidence. *Journal of experimental analysis of behavior*. (50), 1; 97-111.
- Hayes, S. C. (1993). Analytic goals and the varieties of scientific contextualism . In S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese, y T. R. Sarbin (Eds.), *Varieties of scientific contextualism* (pp . 11-27). Reno, NV: Context Press.
- Hayes, S. C., Blacklegde, J. T., y Barnes-Holmes, D. (2001). Language and cognition: constructing an alternative approach within the behavioral tradition. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (Eds), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (pp. 3-20). New York Plenum.

- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (2001). Relational frame theory: A précis. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (Eds), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (pp. 141-154). New York Plenum.
- Hayes, S. C., Fox, E., Gifford, E., Wilson, K., Barnes-Holmes, D., y Healy, O. (2001). Derived relational responding as learned behavior. En S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (Eds), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition* (pp. 21-50). New York Plenum.
- Heagle, A. y Rehfeldt, R. (2006). Teaching perspective taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of early and intensive behavior intervention*. (3), 1; 1-34.
- Hoch, H., McComas, J. J., Johnson, L., Faranda, N. y Guenther, S. (2002). The effects of magnitude and quality of reinforcement on choice responding during play activity. *Journal of applied behavior analysis*. 35, (2); 171-181.
- Horner, R. D., y Baer, D. M. (1978). Multiple-probe technique: a variation of the multiple baseline. *Journal applied behavior analysis*. (11), 1; 189-196.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read. A practical guide for teachers and parents*. Chichester: Wiley.
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la Psicopatología del Desarrollo. *Terapia Psicológica*; (22) 1, 61-67.
- Marchant, M. (2007). Reflexiones en torno a los procesos de institucionalización y separación afectiva temprana en el contexto de un hogar de protección de lactantes. *Revista de Psicología*, 16, 123-146.

- Martín, M. J; Gómez, I; Chávez, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y Teoría de la mente: Aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud mental*. 29, (6); 5-14.
- Mattaini, M. y Thyer, B. (1996). Finding solutions to social problems: Behavioral strategies for change.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. y Barnes-Holmes, D. (2004a). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: Perspective-taking, false belief understanding, and deception. *International journal of psychology and psychological therapy*. (4), 2; 303-324.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. y Barnes-Holmes, D. (2004b). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological record*. (54); 115-144.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. y Stewart, I. (2006). Understanding false belief as a generalized operant behavior. *The Psychological record*. (56); 3, 341-364.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Whelan, R. y Stewart, I. (2007). Knowing me, knowing you: Deictic complexity in false believe understanding. *Psychological record*. (57); 533-542.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Stewart, I. y Dymond, S. (2007). Deictic relational complexity and the development of deception. *The Psychological Record*. (57), 4; 517-531.
- McHugh, L. y Barnes-Holmes, Y. (2009). Understanding and training perspective taking as relational responding. En Rehfeldt, R., y Barnes-Holmes, Y. (Eds). *Derived relational responding. Applications for learners with autism and other developmental disabilities. A progressive guide to change*. (281-300). New Harbinger Publications.

- Mebarak, M., Castro, A., Salamanca, M. y Quintero, M. (2009). Salud mental: un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud. *Psicología desde el caribe*. 23; 83-112.
- Méndez, L. y González, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología*, 11, 75-92.
- Ministerio de educación nacional. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primer infancia. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de la protección social (2004). Estudio sobre la violencia contra los niños. Cuestionario solicitado por la secretaría general de las naciones unidas. *Dirección de evaluación del ICBF*. Bogotá.
- Ministerio de la Protección Social. (2010). Resolución 5930. Bogotá. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/RESOLUCIONNo05930DEL27-12-10.pdf>
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruiperez, A. y Roman, J. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia* 10, 231-250
- Naranjo, A. (2010). Evaluación y entrenamiento de la toma de perspectiva: una propuesta analítica funcional. *Revista Diversitas; perspectivas en psicología*. 6, (1); 141-151.
- Organización Mundial de la Salud. (1946). Constitución de la Organización Mundial de la Salud.
- Otiz, M; Apodaka, P; Etxeberria, I; Ezeiza, A; Fuentes, M. y López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de psicología social*. 8, (1); 83-98.

- Padilla, M. (2007). La teoría de la mente según el Simulacionismo científico. *Actualidades en psicología*, (21), 39-58.
- Padilla, M; Cerdas, A. I; Rodríguez, O. y Fornaguera, J. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y memoria de trabajo. *Actualidades investigativas en educación*. (9), 2; 1-21.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Péres, X. (s.f). Déficit de Habilidades Sociales en Adolescentes Institucionalizadas en una Entidad Privada de la Ciudad de La Paz. Recuperado el 13 de marzo de 2011 de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v3n1/v3n1a2.pdf>.
- Pérez-Acosta, A., Guerrero, F. y López, W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: Una síntesis verbal y gráfica. *International journal of psychology and psychological therapy*. (2), 1; 103-113.
- Pérez, V., Gutiérrez, M. T., García, A., y Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos: Un análisis funcional*. Pearson Educación.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a Theory of Mind? *The behavioral and brain sciences*, (4); 515-526.
- Randell, A. y Peterson, C (2009). Affective Qualities of Sibling Disputes, Mothers' Conflict Attitudes, and Children's Theory of Mind Development. *Social Development*; (18) 4, 857-874.
- Rendón, M.I (en prensa). Revisión bibliográfica teoría de la mente.
- República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia.
- República de Colombia. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.

- Rivieré, A. (2000). Teoría de la mente y metarrepresentación. *Pensando la mente: Perspectivas en filosofía y psicología*. 271-324.
- Rodríguez, N., García, E., Gorriz, A. y Regal, R. (s.f) ¿Cómo estudia el desarrollo de la mente? *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume.
- Rosas, M., Gallardo, I. y Angulo, P. (2000). Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. *Revista de Psicología* (9), 1- 17.
- Ruffman, T; Slade, L; Davitt, K. y Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: the relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British journal of developmental psychology*. (24); 105-124.
- Sabbagh, M; Fen, X; Carlson, S; Moses, L. y Kang, L. (2006). The Development of Executive Functioning and Theory of Mind. A comparison of Chinese and U.S preschoolers. *Psychological Science*, (17) 1; 74-81.
- Sidman, M. (1960). *Tácticas de investigación científica: Evaluación de datos experimentales en psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Sociedad Universitaria de Neurociencias. (1978). Informe Belmont. Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos en la experimentación.
- Tanz, C. (2009). *Studies in the acquisition of deictic terms*. Cambridge studies in linguistics.
- Triaca, G. (s.f). *Desarrollo psicológico en niños de 2-5 años en poblaciones carenciadas. Los efectos de la institucionalización*. UNLP, Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Comisión Nacional de Programas de Investigación Sanitaria – CONAPRIS.
- UNAM (s. f). Diseños de línea base múltiple y de criterios cambiantes. Recuperado el 21 de agosto de 2011 de <http://www.psicol.unam.mx/profesionales/6to/DisenosLinea/DB13.htm>.

- UNICEF. (2002). La niñez colombiana en cifras. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- Weil, T. (2006). The impact of training deictic frames on perspective-taking with young children: A relational frame approach to theory of mind. University of Nevada, Reno.
- Wellman, H; Cross, D. y Watson, J. (2001). A meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child development*. (72), 3; 655-684.
- Wellman, H. y Lagattuta, K. (2000). Developing understandings of mind. En Baron-Cohen, S; Tager-Flusberg, H & Cohen D. J. (Eds). *Understanding other minds*. 2da Edición. Oxford: University press.
- Wellman, H. y Gelman, S. (1992). Cognitive development: foundational theories of core domains. *Annual review of psychology*. (43); 337-375.

Anexo A

Protocolo para la evaluación de ToM

Versión 24 de septiembre de 2011

Adaptado de:

Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Rodríguez, N., García, E., Gorriz, A. y Regal, R. (s.f) *¿Cómo estudia el desarrollo de la mente?. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume.*

Nivel	Materiales	Procedimiento	Puntuación
Nivel 2. Toma de perspectiva visual compleja. Se evalúa si el niño comprende que un objeto puede ser visto de manera diferente, dependiendo de la perspectiva desde donde se observe.	4 tarjetas con imágenes (un elefante, un tetero, un ratón y una silla).	- Antes de empezar se le muestran al niño las tarjetas para que se familiarice con ellas y para asegurarse de que conoce los nombres de los objetos que aparecen en ellas. - Cada tarjeta es un ensayo. - Entrevistador y niño se sientan frente a frente. Se pone una tarjeta en medio de los dos con la imagen al derecho o al revés para cada uno se según se indica a continuación y se formulan al niño las siguientes preguntas: <u>Elefante</u> [al derecho para el entrevistador, al revés para el niño], - Pregunta de auto-percepción: ¿Cuándo miras el elefante lo ves al derecho o al revés? - Pregunta de percepción del otro: ¿Cuándo yo miro el elefante lo veo al derecho o al revés? <u>Tetero</u> [al revés para el entrevistador, al derecho para el niño] - Pregunta de percepción del otro: ¿Cuándo yo miro el tetero lo veo al derecho o al revés? - Pregunta de auto-percepción: ¿Cuándo miras el tetero lo ves al derecho o al revés? <u>Ratón</u> [al derecho para el entrevistador, al revés para el niño] - Pregunta de auto-percepción: ¿Cuándo miras el ratón lo ves al derecho o al revés? - Pregunta de percepción del otro: ¿Cuándo yo miro el ratón lo veo al derecho o al revés? <u>Silla</u> [al revés para el entrevistador, al derecho para el niño] - Pregunta de percepción del otro: ¿Cuándo yo miro la silla la veo al derecho o al revés? - Pregunta de auto-percepción: ¿Cuándo miras la silla la ves al derecho o al revés? - La posición de la imagen y las preguntas de auto-percepción y percepción del otro se contrabalancean. - Las respuestas del niño no se retroalimentan ni se refuerzan. - El entrevistador debe tener cuidado de no dar claves verbales o no verbales al niño, al tiempo que formula la	1 punto: responde bien a las dos preguntas 0 puntos: responde mal a las dos preguntas o responde una pregunta bien y otra mal.

		pregunta de manera natural.	
Nivel 3. Entender el principio de que “ver conlleva a saber”. Se evalúa la habilidad de comprender que la gente sólo conoce las cosas que experimenta (directa o indirectamente). Las tareas aquí planteadas evalúan sólo la conexión entre ver y saber, pero no las conexiones entre oír o sentir y saber.	1 par de objetos de distinto tamaño (dinosaurio grande/dinosaurio pequeño, carro grande/carro pequeño). 1 Caja en donde quepan los objetos anteriores. No debe ser caja de marca ni transparente sino de un solo tono. Debe tener tapa. 1 muñeco (para niños) 1 muñeca (para niñas)	- Antes de empezar se le muestran al niño los objetos para que se familiarice con ellos y para asegurarse de que conoce sus nombres y tamaños relativos. <u>Juicio sobre otro</u> [con carros] - Entrevistador y niño se sientan frente a frente. - Se le dice al niño: “Vamos a jugar un juego de esconder cosas y Juanito [o Juanita] también puede jugar. Aquí está Juanito (el entrevistador presenta el muñeco al niño). Vamos a mostrarle estos carros a Juanito. ‘Mira Juanito, este carro es grande y éste es pequeño. Ahora vamos a esconder uno de los carros en esta caja. Vamos a poner a Juanito aquí [detrás del entrevistador] para que no vea y le vamos a poner esto [una mantita] en las orejas para que no escuche’”. El entrevistador le pregunta al niño cuál carro esconder en la caja. Si el niño no escoge, el entrevistador elige uno al azar. Se formulan al niño las siguientes preguntas: - Pregunta de conocimiento: ¿Juanito sabe cuál carro está dentro de la caja? [si responde “no” o respuestas afines se formula la pregunta de justificación 1; si responde afirmativamente de todas maneras se formula la pregunta de justificación 1] [si responde adivinando, diciendo algo como “el grande” o “el pequeño” u otras respuestas similares, se formula la pregunta de justificación 2] - Pregunta de justificación1: ¿por qué no sabe/sabe cuál carro está dentro de la caja? [“porque no vio cuál escondiste” o respuestas similares] [si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, de todas maneras se registra la respuesta a esta pregunta] - Pregunta de justificación2: ¿cómo sabe que el grande/el pequeño está en la caja? <u>Juicio sobre sí mismo</u> [con dinosaurios] - Entrevistador y niño se sientan frente a frente. - Se le dice al niño: “Ahora vamos a jugar tú y yo el juego de esconder cosas. Mira estos dinosaurios. Éste dinosaurio es grande y éste es pequeño. Voy a esconder uno de los dinosaurios dentro de la caja, tú debes cerrar los ojos y así no vas a ver cuál dinosaurio voy a poner ahí (escoger al azar uno de los dinosaurios y esconderlo en la caja)”. Se formulan al niño las siguientes preguntas: - Pregunta de conocimiento: ¿tú sabes cuál dinosaurio está dentro de la caja? [si responde “no” se formula la pregunta de justificación 1; si responde afirmativamente de todas maneras se formula la pregunta de justificación 1] [si responde adivinando, diciendo algo como “el grande” o “el pequeño” u otras respuestas similares, se formula la pregunta de justificación 2]	1 punto: responde bien a la pregunta de conocimiento y a la pregunta de justificación 1 0 puntos: responde mal a la pregunta de conocimiento y a la pregunta de justificación 1, o responde una bien y otra mal. <i>*Se puntúa aún si el niño no contesta pero señala correctamente o hace gestos que indican una respuesta correcta</i> <i>*se puntúan aparte “Juicio sobre y otro” y “Juicio sobre sí mismo”</i>

		○ Pregunta de justificación1: ¿por qué no sabes/sabes cuál dinosaurio está dentro de la caja? [“porque no vi cuál escondiste” o respuestas similares] [si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, de todas maneras se registra la respuesta a esta pregunta] ○ Pregunta de justificación2: ¿cómo sabes que el grande/el pequeño está en la caja? • Siempre se presenta primero la situación de juicio sobre otro. • Las respuestas del niño no se retroalimentan ni se refuerzan. • El entrevistador debe tener cuidado de no dar claves verbales o no verbales al niño, al tiempo que formula la pregunta de manera natural.	
Nivel 4. Predecir las acciones con base en el conocimiento que tiene la otra persona. Se evalúa si el niño comprende que otra persona puede tener creencias verdaderas y actuar con base en ellas.	• 1 muñeco (para niños) • 1 muñeca (para niñas). • 1 cama de juguete • 1 mesa de juguete • 2 carros [para niños] (mismo tamaño y mismo color) • 2 peluches [para niñas] (mismo tamaño y mismo color) (la cama y la mesa deben ser de un tamaño que permita poner encima los carros y los peluches)	• Antes de empezar se le muestran al niño los objetos para que se familiarice con ellos y para asegurarse de que conoce sus nombres. • Entrevistador y niño se sientan frente a frente. • Se le dice al niño: “Vamos a jugar un juego con estas cosas y con Juanito [o Juanita]. Aquí está Juanito [Juanito está de frente al entrevistador y al niño y lejos de los objetos involucrados en el ensayo]. Esta mañana Juanito dejó el carro en la cama [Juanito va hacia la cama y pone el carro encima], y no dejó nada en la mesa [se señala hacia la mesa, en donde no hay nada]. Luego se fue a jugar [Juanito se aleja claramente del lugar]. Después de un rato de jugar afuera, Juanito volvió a la casa [se muestra cómo vuelve Juanito a la casa y Juanito, entrevistador y niño se ubican dando la espalda a los objetos involucrados en el ensayo]”. Se formulan al niño las siguientes preguntas: ○ Pregunta de creencia: ¿dónde piensa Juanito que está el carro/peluche? [“en la cama”] [si responde otra cosa se registra la respuesta y de todas maneras se formula la siguiente pregunta] ○ Pregunta de justificación: ¿por qué piensa Juanito que el carro/peluche está en la cama/otro lugar que haya mencionado el niño? [“porque lo dejó ahí por la mañana” o respuestas similares] [si responde otra cosa, de todas maneras se registra la respuesta] ○ Pregunta de acción: ¿a dónde crees que va a ir Juanito a buscar el carro/peluche? [“a la cama” o respuestas similares] [si responde otra cosa se registra la respuesta y de todas maneras se formula la siguiente pregunta] ○ Pregunta de justificación: ¿por qué va a ir allá a buscar el carro/peluche? [“porque lo vio ahí por la mañana” o respuestas similares] [si responde otra cosa, de todas maneras se registra la respuesta] • Las respuestas del niño no se retroalimentan ni se refuerzan. • El entrevistador debe tener cuidado de no dar claves verbales o no verbales al niño, al tiempo que formula la pregunta de manera natural.	• 1 punto: responde bien a las cuatro preguntas • 0 puntos: responde mal a las cuatro preguntas o responde unas preguntas bien y otras mal. <i>*Se puntúa aún si el niño no contesta pero señala correctamente o hace gestos que indican una respuesta correcta</i>

Nivel 5	Tarea de Transferencia Inesperada	Tarea de Transferencia Inesperada	Tarea de Transferencia Inesperada
Comprensión de las creencias falsas. Se evalúa la comprensión de que las personas pueden tener creencias falsas.	1 dulce 2 cajas de diferente tamaño. No deben ser cajas de marcas ni transparentes sino de un solo tono (una grande y una pequeña). Deben tener tapa 1 muñeco (para niños) 1 muñeca (para niñas) <u>Tarea de Contenido Inesperado</u> 1 caja de chocolatinas jet 10 botones	- Antes de empezar se le muestran al niño los objetos para que se familiarice con ellos y para asegurarse de que conoce sus nombres. - Se contrabalancea la ubicación inicial de los objetos. - Las respuestas del niño no se retroalimentan ni se refuerzan. - Entrevistador y niño se sientan frente a frente. - El entrevistador debe tener cuidado de no dar claves verbales o no verbales al niño, al tiempo que formula la pregunta de manera natural. Se le dice al niño: “Vamos a jugar con Juanito [o Juanita]. Mira, Juanito tiene un dulce [se pone un dulce “en la mano” de Juanito]. Aquí hay dos cajas, una es grande y la otra es pequeña. Juanito pone su dulce en la caja grande y ahora se va a jugar [Juanito ejecuta estas acciones y sale del cuarto. Cuando está afuera, se cierra la puerta]. Juanito se fue, entonces no puede ver lo que estamos haciendo. ¿Le hacemos una broma? Vamos a sacar el dulce de la caja grande y lo vamos a meter en la caja pequeña [se cambia el dulce de caja y se tapan ambas cajas]”. Se formulan al niño las siguientes preguntas: - Pregunta de creencia: Aquí volvió Juanito. ¿dónde piensa Juanito que está el dulce? [“en la caja grande”] [si responde otra cosa se registra la respuesta y de todas maneras se formula la siguiente pregunta] - Pregunta de justificación: ¿por qué piensa Juanito que el dulce está en la caja grande/otro lugar que haya mencionado el niño? [“porque lo dejó ahí” o respuestas similares] [si responde otra cosa, de todas maneras se registra la respuesta] - Pregunta de acción: ¿a dónde crees que va a ir Juanito a buscar el dulce? [“a la caja grande” o respuestas similares] [si responde otra cosa se registra la respuesta y de todas maneras se formula la siguiente pregunta] - Pregunta de justificación: ¿por qué va a ir allá a buscar el dulce? [“porque lo dejó ahí” o respuestas similares] [si responde otra cosa, de todas maneras se registra la respuesta] <u>Tarea de Contenido Inesperado</u> - En esta tarea NO se muestran los objetos al niño previamente!! - Las respuestas del niño no se retroalimentan ni se refuerzan. - Entrevistador y niño se sientan frente a frente. - El entrevistador debe tener cuidado de no dar claves verbales o no verbales al niño, al tiempo que formula la pregunta de manera natural	1 punto: responde bien a las cuatro preguntas 0 puntos: responde mal a las cuatro preguntas o responde unas preguntas bien y otras mal. <i>*Se puntúa aún si el niño no contesta pero señala correctamente o hace gestos que indican una respuesta correcta</i> <u>Tarea de Contenido Inesperado</u> 1 punto: responde bien a las cuatro

		- Se le dice al niño: “Mira esta caja [la caja de chocolatinas jet] y se le pregunta: - Pregunta de creencia inicial: ¿qué crees que hay dentro de la caja? [“chocolatinas” o respuestas similares] [si responde otra cosa se registra la respuesta y de todas maneras se formula la siguiente pregunta] “Ahora veamos qué hay adentro. Ábrela por favor. ¡Mira, hay botones adentro! cerremos la caja otra vez”. Y se le pregunta: - Pregunta de falsa creencia: antes de que abriéramos la caja, ¿qué creías que había adentro? [“chocolatinas”] [se registra cualquier respuesta] - Pregunta de realidad: y en verdad, ¿qué hay adentro? [botones] [se registra cualquier respuesta] - Pregunta de creencia de otro: si Juanito viene y mira la caja, ¿qué creerá él que hay adentro? [“chocolatinas” o respuestas similares] [se registra cualquier respuesta]	preguntas 0 puntos: responde mal a las cuatro preguntas o responde unas preguntas bien y otras mal. <i>*Se puntúa aún si el niño no contesta pero señala correctamente o hace gestos que indican una respuesta correcta</i>
--	--	---	---

Anexo B**FORMATO DE REGISTRO DE EVALUACIÓN MARCOS DEÍCTICOS**

Formato N°: _____. Fecha de aplicación: _____. Hora de inicio: _____. Hora de finalización: _____

Fase: _____. Investigador: _____. Sujeto: _____. Edad: _____.

NIVEL DE COMPLEJIDAD	MARCO DEÍCTICO	ENUNCIADO	PREGUNTA	EVALUACIÓN		PUNTUACIÓN
				C	I	
<i>Relaciones simples</i>	Yo-tú	Yo tengo una pelota grande y tú tienes una pelota pequeña.	¿Qué pelota tengo yo? (la grande)			
			¿Qué pelota tienes tú? (la pequeña)			
		Yo tengo una pelota pequeña y tú tienes una pregunta grande.	¿Qué pelota tengo yo? (la pequeña)			
			¿Qué pelota tienes tú? (la grande)			
	Aquí-allá	Yo estoy parado(a) aquí en la puerta y tú estás parado(a) allá en la ventana.	¿Dónde estoy parado(a) yo? (en la puerta)			
			¿Dónde estás parado(a) tú? (en la ventana)			
		Yo estoy parado(a) aquí en la ventana y tú estás parado(a) allá en la puerta.	¿Dónde estás parado(a) tú? (en la puerta)			
			¿Dónde estoy parado(a) yo? (en la ventana)			
	Hoy-ayer	Ayer tú estabas coloreando, hoy estás jugando en el parque.	¿Qué estás haciendo tú hoy? (jugando en el parque)			
			¿Qué estabas haciendo tú ayer? (coloreando)			
		Ayer tú estabas jugando en el parque, hoy estás coloreando.	¿Qué estabas haciendo tú ayer? (jugando en el parque)			
			¿Qué estás haciendo tú hoy? (coloreando)			
<i>Relaciones invertidas</i>	Yo-tú	Yo tengo una pelota grande y tú tienes una pelota pequeña. Si yo fuera tú y tú fueras yo	¿Qué pelota tendría yo? (la pequeña)			
			¿Qué pelota tendrías tú? (la grande)			
		Yo tengo una pelota pequeña y tú tienes una pelota grande. Si yo fuera tú y tú fueras yo	¿Qué pelota tendrías tú? (la pequeña)			
			¿Qué ladrillo tendría yo? (la grande)			
	Aquí-allá	Yo estoy parado(a) aquí en la puerta y tú estás parado(a) allá en la ventana. Si aquí fuera allá y allá fuera aquí	¿Dónde estarías parado(a) tú? (en la puerta)			
			¿Dónde estaría parado(a) yo? (en la ventana)			
		Yo estoy parado(a) aquí en la ventana y tú estás parado(a) allá en la puerta. Si aquí fuera allá y allá fuera aquí	¿Dónde estaría parado(a) yo? (en la puerta)			
			¿Dónde estarías parado(a) tú? (en la ventana)			

	Hoy-ayer	Ayer tú estabas jugando en el parque, hoy estás coloreando. Si hoy fuera ayer y ayer fuera hoy	¿Qué habrías estado haciendo tú ayer? (coloreando)			
			¿Qué estarías haciendo tú hoy? (jugando en el parque)			
		Ayer tú estabas coloreando, hoy estás jugando en el parque. Si hoy fuera ayer y ayer fuera hoy.	¿Qué estarías haciendo tú hoy? (coloreando)			
			¿Qué habrías estado haciendo tú ayer? (jugando en el parque)			
<i>Relaciones doblemente invertidas</i>	Yo-tú/ Aquí-allá	Yo estoy parado(a) aquí en la puerta y tú estás parado(a) allá en la ventana. Si yo fuera tú y tú fueras yo, y si aquí fuera allá y allá fuera aquí.	¿Dónde estaría parado(a) yo? (en la puerta)			
			¿Dónde estarías parado (a) tú? (en la ventana)			
		Yo estoy parado (a) aquí en la ventana y tú estás parado (a) allá en la puerta. Si yo fuera tú y tú fueras yo, y si aquí fuera allá y allá fuera aquí.	¿Dónde estarías parado (a) tú? (en la puerta)			
			¿Dónde estaría parado (a) yo? (en la ventana)			
	Aquí-allá/Hoy-ayer	Ayer tú estabas parado (a) allá en la puerta, hoy estás parado (a) aquí en la ventana. Si aquí fuera allá y allá fuera aquí, y si hoy fuera ayer y ayer fuera hoy.	¿Dónde habrías estado parado (a) tú ayer? (en la puerta)			
			¿Dónde estarías tú parado (a) hoy? (en la ventana)			
		Ayer tú estabas parado (a) allá en la ventana, hoy estás parado (a) aquí en la puerta. Si aquí fuera allá y allá fuera aquí, y si hoy fuera ayer y ayer fuera hoy.	¿Dónde estarías tú parado (a) hoy? (en la puerta)			
			¿Dónde habrías estado parado (a) tú ayer? (en la ventana)			

ANEXO C

Tarjetas con estímulos protocolo relacional

