

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes
Programa de Psicología

DISPOSITIVO EXPERIMENTAL COMO HERRAMIENTA METODOLOGICA PARA
EXPLORAR LA COMPRESION DEL ACTO INTENCIONAL DE OTROS EN
NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 4 AÑOS

Gladys Lucia Arias Chacon
Diana Margarita Peña Niño

Bajo la Asesoría de: Ps. Patricia Díaz Gordon

Bucaramanga, Mayo de 2005

AGRADECIMIENTOS

Doy mi mas profundo agradecimiento a mi madre por su apoyo incondicional, a mi padre por sus valiosos mensajes de estimulo a mi labor y a Gladys por acompañarme en este proceso de creación.

Diana Margarita

A Diana, por su compañía y soporte y a todos los familiares y amigos que de una u otra forma hicieron posible este trabajo.

Gladys Lucia

A nuestros mentores -Milton y Patricia- quienes con su paciencia y experiencia nos guiaron en este proceso; y a todos los niños y niñas, que con sus capacidades nos demostraron todo lo que nos falta aun por aprender de ellos.

Las Autoras

Tabla de Contenido

- Resumen,
- Introducción,
- Problema,
- Objetivos,
 - Objetivo General,
 - Objetivos Específicos,
- Antecedentes de Investigación,
- Marco Teórico,
 - Teoría de la Mente,
 - Definiendo Intención,
 - Medición,
- Variables de Investigación,
 - Definición Conceptual,
 - Definición Operacional,
- Método,
 - Tipo de Investigación,
 - Participantes,
 - Criterios de Inclusión,
 - Criterios de Exclusión,
 - Instrumento,
 - Fase I. Diseño del Dispositivo Experimental,
 - Fase II. Aplicación del Dispositivo Experimental,
 - Fase III. Evaluación del Dispositivo Experimental,
 - Fase IV. Ajustes del Dispositivo Experimental,
 - Procedimiento,
- Resultados,
- Discusión,
- Sugerencias,
- Referencias,
- Apéndices,

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Niveles de comprensión del acto intencional.	49
Tabla 2. Distribución de la muestra piloto.	55
Tabla 3. Proceso de Construcción del Dispositivo Experimental.	58
Tabla 4. Descripción del Procedimiento de Aplicación de los ensayos a los sujetos.	73
Tabla 5. Descripción de la evaluación de los dispositivos ensayados.	78
Tabla 6. Estructura y procedimiento de aplicación del Dispositivo Final.	82
Tabla 7. Niveles de Comprensión del Acto Intencional en el Dispositivo Final.	92
Tabla 8. Distribución de los niveles de respuesta de los niños por Historias.	94
Tabla 9. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia A.	96
Tabla 10. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia B.	99
Tabla 11. Respuestas de los Sujetos en el Nivel II: Comprensión Causal no correspondiente al acto intencional en la Historia B.	101
Tabla 12. Respuestas de los Sujetos en el Nivel III: Comprensión Causal Simple en la Historia A.	104
Tabla 13. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV: Comprensión Causal Compleja en la Historia A.	107
Tabla 14. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV: Comprensión Causal Compleja en la Historia B.	108
Tabla 15. Distribución de los sujetos por niveles de respuesta y rango de	110

edad en el Dispositivo Final.

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Distribución de los niveles de respuesta de los sujetos por Historias.	94
Figura 2. Distribución de sujetos por niveles de respuesta y rango de edad en el Dispositivo Final.	111

DISPOSITIVO EXPERIMENTAL COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA EXPLORAR LA COMPRESIÓN DEL ACTO INTENCIONAL DE OTROS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 4 AÑOS

Abstract

Este trabajo presenta el procedimiento metodológico utilizado por las autoras para elaborar un dispositivo experimental que logre evidenciar la capacidad de los niños entre los 3 años y los 4 años y medio para comprender los actos intencionales de los otros a través del reconocimiento y comprensión de las razones que le otorgan a los mismos.

Pertenece a la línea de investigación denominada “Cognición y Educación” de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y se inscribe en el campo de desarrollo cognitivo, el área de cognición social y la temática actual de teoría de la mente.

El dispositivo metodológico que se diseña en la presente investigación responde al criterio metodológico conocido como situaciones de resolución de problemas y se desarrolla en cuatro fases o momentos: diseño, aplicación, evaluación y ajuste; de ahí que se realicen tres ensayos para alcanzar el instrumento deseado: Dispositivo Final.

La depuración del instrumento que da origen al dispositivo final, basado en los hallazgos de otros autores, se prueba en una muestra piloto de 34 sujetos –niños y niñas de tres a cuatro años y medio-. Las respuestas de los sujetos son clasificadas en un nivel jerárquico, de acuerdo a los planteamientos teóricos encontrados y el grado de comprensión del acto intencional.

Los resultados arrojan una congruencia con lo expresado por el investigador Henry Wellman, sobre la transición evolutiva de la comprensión y uso de la intención en los niños y niñas pequeños. De igual forma, se aclara la importancia de continuar los procesos de creación y mejoramientos de herramientas para obtener una mayor aproximación a la clara evidenciación de las capacidades cognitivas subyacentes a la explicación de los actos intencionales.

Palabras Clave: Intención, Experimento, Teoría de la Mente, Herramienta Metodológica.

DISPOSITIVO EXPERIMENTAL COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA EXPLORAR LA COMPRESIÓN DEL ACTO INTENCIONAL DE OTROS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 4 AÑOS

Este trabajo presenta el procedimiento metodológico utilizado por las autoras para elaborar un dispositivo experimental que logre evidenciar la capacidad de los niños entre los 3 años y los 4 años y medio para comprender los actos intencionales de los otros a través del reconocimiento y comprensión de las razones que le otorgan a los mismos.

El presente proyecto de grado pertenece a la línea de investigación denominada “Cognición y Educación” de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Esta corriente busca especificar las formas de comprensión del mundo por parte de los seres humanos y las formas de aprovechar esas capacidades, especialmente en el campo de la educación.

Inicia bajo la asesoría del Ps. Milton Eduardo Bermúdez Jaimes, quien en su trayecto como docente universitario inicia como investigador en el área del desarrollo cognitivo y específicamente en la temática de Teoría de la Mente, para consolidar la línea de investigación mencionada. Luego, es retomado por la Ps. Patricia Díaz Gordon, quien con su experiencia en el campo educativo finaliza los aportes para la conclusión de esta investigación.

En la psicología, el campo del desarrollo ha tenido presente las limitaciones con que ha sido abordado el trabajo metodológico, diseñando dispositivos que evidencien las aptitudes de los niños y niñas a través de experimentos basados en la deducción de una prueba, para seleccionar otro criterio metodológico que sea más congruente con

la necesidad de buscar en los niños y niñas su temprana vocación hacia la indagación, estimulados por la novedad y por la necesidad de explorar nuevas realidades (Puche, 2001).

Es en los 60's que aparece una nueva corriente llamada "Baby New Look", en donde se concibe a los infantes como personas en evolución vistos desde sus capacidades y no desde sus limitaciones respecto al adulto. De aquí, comienza una nueva época para los planteamientos teóricos y metodológicos en el desarrollo infantil, especialmente el desarrollo cognitivo. En esta línea, resalta una nueva propuesta que "concibe las situaciones como problemas que el niño quiere resolver porque toca de manera central sus intereses, su mundo, su manera de ver las cosas. En otras palabras desencadena fluidamente su atención y su afecto. No es de extrañar entonces que frente a estos problemas cuando el niño intenta resolver, ponga en ejecución todo un proceso de re - construcción de su 'kit' de herramientas mentales" (Puche, 2001, p.44).

El Dispositivo Metodológico que se diseña en la presente investigación responde al criterio conocido como situaciones de resolución de problemas, en las cuales se busca poner en ejecución mecanismos psicológicos y medios de abordaje que reflejen las diferentes formas en que el niño comprende su entorno físico y social (Puche, 2001)

Uno de los propósitos del diseño y construcción del Dispositivo basado en la exploración de cómo los infantes comprenden la intención –los actos intencionales-, se refiere a contribuir a la nueva visión del desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

Otro de los propósitos consiste en posibilitar la aplicación de ese Dispositivo por parte de otros investigadores interesados en ésta temática a diversos grupos

poblacionales, así como ocurre con la conocida tarea de la falsa creencia, lo cual le ha aportado mayor validez y confiabilidad experimental y teórica.

La presente investigación está fundamentada en una visión del desarrollo divergente de la tradicional; esta última concibe a los niños y niñas como seres carentes de tempranas habilidades y procesos cognitivos subyacentes, lo que implica un alto grado de expectativa por parte del experimentador respecto a las capacidades que pueda encontrar en ellos. La expectativa se refleja indudablemente en la calidad y dificultad de los criterios empleados en el diseño de las herramientas metodológicas utilizadas por los investigadores.

La visión innovadora de los niños y niñas, los conciben como seres dotados de capacidades mentalistas desde temprana edad, sustentando la creación del Dispositivo. Por esa razón, se pretende hallar un indicio que permita confirmar este temprano surgimiento de estados mentales que advierten la presencia de Teoría de la Mente. Al parecer, según las investigaciones anteriores (Perner, 1979), este surgimiento se aprecia alrededor de los cuatro años y medio; sin embargo, nuevos estudios indican que puede tener sus comienzos antes de los cuatro años.

Se espera que este Dispositivo Experimental alterno permita explorar con más profundidad la presencia de capacidades cognitivas en el niño en relación a su habilidad para atribuir estados mentales a los demás mediante la comprensión de los actos intencionales del otro.

Por tanto, la presente investigación pone al descubierto nuevas concepciones respecto al desarrollo cognitivo, que pueden influir en la generación de nuevos problemas de investigación en los estudiantes y profesionales del área. De esta forma, se pueden

ampliar los contenidos de la temática, aportando evidencias que contribuyan con los planteamientos de nuevas teorías y conocimientos ya establecidos, los cuales formarían paulatinamente un constructo teórico más complejo.

Este constructo teórico, puede llegar a ser la base conceptual que sustente una nueva forma de dirigir la exploración investigativa de las capacidades mentales de los niños y niñas, logrando así el fortalecimiento del área del desarrollo cognitivo; y por tanto, de la línea de investigación en la cual se inscribe el presente trabajo, concerniente a cognición y su desarrollo en la educación.

De igual forma, se espera brindar un aporte a la creación de nuevas herramientas metodológicas orientadas a mejorar la comprensión de los procesos cognitivos del niño, para que así se tome en cuenta la importancia de la innovación en relación con la concepción del desarrollo psicosocial de los infantes, para que se tome en cuenta la importancia de la innovación en relación a la concepción del desarrollo psicosocial de los niños y niñas, abriendo así, nuevas rutas para posteriores investigaciones que consoliden nuevos de sistemas de creencias sobre de las tempranas capacidades cognitivas que desarrollan los niños y niñas paulatinamente.

Ahora bien, la nueva visión que se tiene de los niños y niñas y la forma de abordar sus procesos cognitivos, puede repercutir positivamente en estudios posteriores, proporcionando a los investigadores inquietudes respecto al diseño de nuevas situaciones que le sean familiares a los sujetos y que toquen de manera directa su campo afectivo.

Esto implica que los investigadores podrían llegar a modificar la forma en la que tradicionalmente se ha concebido a los niños y niñas en desarrollo, pues la

información del mundo –conocimiento abstracto o simbólico- y de la realidad externa –conocimiento físico-, deben estar estrechamente ligadas a la interacción humana - conocimiento social-, convirtiéndola en potencializadora de todas las herramientas mentalistas de los niños y niñas al momento del aprendizaje.

Por esta razón, se espera que los resultados de la investigación proporcionen a largo plazo dentro del campo educativo, la posibilidad de crear programas que propicien en la población escolar la transmisión de los conocimientos físicos y simbólicos, tomando como base el desarrollo y fortalecimiento del conocimiento social –que al parecer es el tipo de información que mas fácilmente comprenden los niños y niñas para comprender- tales como las emociones, deseos, intenciones y creencias de los demás y de sí mismos.

De igual forma, al incrementar los conocimientos sobre Teoría de la Mente y cambiar la visión de los niños y niñas en comparación con el adulto, los profesionales de la salud mental tendrían la posibilidad de actualizar sus técnicas de intervención terapéutica para así mejorar la calidad de la atención. Igualmente, la intervención en grupo se puede ver beneficiada pues un mayor conocimiento acerca del funcionamiento de los procesos de interacción social de los niños y niñas, es determinante para la eficacia de los procesos terapéuticos.

Se hace necesario entonces estimular las competencias sociales - mentales durante el desarrollo del niño, para sentar las bases de la visión del ser humano como agente social y así promover la creación de nuevas pedagogías holísticas que contribuyan en la construcción de una sociedad más organizada y consciente de la importancia de los

procesos cognitivos y de interacción social determinantes para el desarrollo de las capacidades mentales.

Problema

A principios de la década del noventa aparecen los trabajos de Josef Perner (1991), Henry Wellman (1990) y Cris Moore (1991) que intentan sintetizar un campo de investigación en la línea de Desarrollo Cognitivo; este campo novedoso se denomina “Teoría de la Mente”.

Este concepto, que curiosamente proviene de la etología y la psicología animal, fue utilizado por primera vez por David Premack para referirse a la capacidad que tenían los chimpancés de mostrar y emplear “estados mentales” como la simulación y el engaño.

Lo que mostraba este trabajo era una serie de ingeniosos experimentos en donde chimpancés entrenados en el uso del lenguaje podían producir acciones intencionales y establecer un vínculo causal entre las metas de los otros y sus propias acciones. Sin embargo, no conseguían atribuir estados mentales a los demás ni representarse la diferencia entre su propio conocimiento y el conocimiento que permite comprender que otro individuo tiene un estado mental diferente.

Premack concluye que la capacidad del chimpancé para practicar una psicología del sentido común es cierta sólo en el sentido más débil, donde el término Teoría de la Mente.

Quizá quienes han hecho una primera apropiación del término para la psicología del desarrollo en su conceptualización más moderna son Heinz Wimmer y Josef Perner (1983).

En el estudio de la falsa creencia proponen una situación en la que los niños y niñas contemplan un escenario en donde el experimentador y otro niño llamado Maxie están juntos en la habitación. El experimentador esconde un trozo de chocolate bajo una caja que se encuentra delante de Maxie. Entonces Maxie sale un momento de la habitación y, mientras está ausente, el experimentador esconde el chocolate en otro lugar.

Luego, se le pregunta al infante observador que observa dónde está realmente el chocolate y, lo que es determinante para la tarea, dónde irá a buscarlo Maxie cuando vuelva. En esta tarea, el niño tendrá que distinguir entre lo que sabe que es cierto con respecto al estado actual de los hechos y lo que sabe del estado mental actual de Maxie. Tiene que saber que el comportamiento de Maxie estará en función de sus representaciones internas y no de la realidad externa.

Esta situación experimental se ha convertido en paradigmática para el abordaje de la Teoría de la Mente, a tal punto, que ésta misma situación se ha probado en niños con autismo (Baron - Cohen, Leslie y Frith, 1985) y con síndrome de Down e incluso, con gorilas (Gómez, 1991), permitiendo a los investigadores determinar las diferentes formas de manifestación de la teoría de la mente.

Pero el interés por la vida mental del niño no es del todo nuevo. Ya en 1926 Piaget había publicado una investigación sobre la concepción que tienen los niños acerca del sueño y su externalización de las representaciones internas. Otro de sus trabajos,

publicado en 1932, se centraba en los conceptos de los niños sobre las creencias, las intenciones y las mentiras, cuestiones que, durante las dos últimas décadas, se han convertido en temas candentes en el campo de la cognición social.

A diferencia de los antropoides el ser humano es más astuto porque no solo “tiene mente”, sino porque sabe que la tiene y que sus congéneres la poseen también; es decir, que para predecir, manipular y explicar sus acciones y las de los demás se sirve de conceptos mentales tales como creencia, deseo, pensamiento, percepción, recuerdo, etc.

Se puede decir entonces, que el ser humano posee un sistema conceptual específico, que está al servicio tanto de formas complejas de interacción y comunicación, como de pautas elaboradas de mentira y engaño. Él es un sistema tal, que le atribuye mente a los otros y a si mismo, permitiendo explicar la vida propia y ajena como vida mental y conceptualizar de esta forma, las acciones humanas significativas como acciones intencionales.

Éste sistema da sentido a la actividad humana –el comportamiento-, que no se interpreta cotidianamente en función de patrones fisiológicos, o en un lenguaje puramente conductual; sino en términos de supuestos mentales, tales como las creencias y los deseos.

Después del vuelco que provocó la tarea de la falsa creencia y de su utilización en distintos grupos poblacionales como dispositivo metodológico para determinar la presencia de teoría de la mente, se cuestionó su exclusividad para este fin, mediante críticas destacadas como la de Bloom y German (2000), donde se señalan dos razones por las cuales la tarea de la falsa creencia debe ser abandonada para determinar la

presencia o ausencia de teoría de la mente; es decir, da cabida a la posibilidad de orientarla hacia otro criterio más avanzado dentro de la temática.

Esta crítica determina una continua búsqueda de un nuevo criterio y por tanto, un Dispositivo más acorde para evidenciar en los niños y niñas pequeños las características que establecen su grado de comprensión del mundo mental interno propio y de los otros. Esto deja en entredicho la propuesta de construir situaciones experimentales que resulten más acordes con el grado de desarrollo que poseen los niños y niñas desde el punto de vista de la cognición social, y lograr de esta forma el diseño de situaciones y tareas que exploren las capacidades cognitivas que hacen parte de la Teoría de la Mente.

La discusión generada por la exclusividad de la tarea de la falsa creencia condujo a que varios investigadores entre los que se encuentran Baron - Cohen, Tager - Flusberg & Cohen (2000); Carruthers & Smith (1996); Mitchell & Riggs (2000), se plantearan la posibilidad de establecer otros criterios que permitieran determinar la presencia o no de Teoría de la Mente en los niños y niñas pequeños -en adelante cuando se nombre a los niños y niñas, se esta haciendo referencia a niños y niñas entre los tres y los cuatro años y medio-.

Con base en lo anterior, las autoras de la presente investigación se adhieren a la búsqueda de otro posible Dispositivo Experimental mediante el diseño de un prototipo alternativo de tareas que permita recopilar nueva información acerca de la exploración de los precursores de la Teoría de la Mente. Para esto se toma como referente teórico el estudio específico de la comprensión del acto intencional, entendido como la capacidad de los niños y niñas para comprender la emisión de

acciones intencionales que median en una situación donde se halla involucrado el logro de un objetivo particular denominado aquí como la meta.

Esta elección se realiza al indagar sobre aquellos estados mentales que no son evaluados directamente en la tarea de la falsa creencia como son el deseo y la intención. Se toma aquí el deseo, como el estado de querer obtener algo, ya sea en términos materiales -un juguete, alimento, etc.-, o abstractos -atención, cuidado, etc.-.

El deseo es comprendido por los niños y niñas desde muy temprana edad, en la medida en que lo asocian con todo tipo de reacciones emocionales que van percibiendo en sí mismos y en los otros, como consecuencia de algún evento que vivencian. El deseo es un aspecto primitivo de la atribución de mente y precede al acto intencional; el cual determina los medios específicos para alcanzar una meta.

De otra parte, la intención es tomada como aquel estado de planeación mental que hace el sujeto para alcanzar una meta determinada, estableciendo los medios específicos para alcanzarla. Por ejemplo, existe un objeto deseado por el bebé, quien piensa en un medio para obtenerlo, lo que le implica realizar una actividad mental para planear lo necesario para alcanzar la meta.

Es así como los niños y niñas diferencian claramente entre los actos no intencionales –accidentales o carentes de intención subyacente- y las acciones intencionales (Marti, 1997), entendidas aquí como los actos hechos por los niños y niñas con una intención implícita de obtener algún beneficio propio, por lo general orientado hacia la ejecución de actividades relacionadas con la exploración del mundo social y del mundo físico.

Sólo es posible que el niño llegue a comprender éste tipo de acciones contenidas de intención a través de la comparación directa entre los estados mentales que representan el deseo o meta y el resultado, para así lograr establecer el tipo de relación que existe entre ellos ya sea directa o indirecta, lo que determina en última instancia el grado de intención que posee la acción observada –acto intencional-.

Aun así, cabe destacar que el abordaje de la naturaleza subjetiva que posee la intención como estado mental requiere de un grado más de complejidad en la comprensión de la estructuración de la Teoría de la Mente por parte del niño pequeño (Martí, 1997).

Teniendo en cuenta la apertura de las posibilidades para el estudio del origen de Teoría de la Mente, se propone el siguiente problema de investigación:

¿Qué Dispositivo Experimental utilizado como Herramienta Metodológica, permite explorar la comprensión del acto intencional de otros en niños y niñas de 3 a 4.5 años como evidencia de Teoría de la mente?

Objetivos

Objetivo General

Elaborar un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para explorar la comprensión del acto intencional de otros, en niños y niñas de 3 años, 0 meses a 4 años, 6 meses, como evidencia de Teoría de la mente.

Objetivos Específicos

Diseñar un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para explorar la comprensión del acto intencional de otros.

Explorar la Comprensión del acto intencional de otros como evidencia de Teoría de la Mente.

Jerarquizar los Niveles de Comprensión del acto intencional de otros.

Evaluar un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para explorar la comprensión del acto intencional de otros.

Antecedentes de Investigación

En la década de 1920 Piaget publicó sus primeros libros en los cuales indagó sobre la comprensión de la mente por parte de los niños, específicamente su comprensión de algunos fenómenos mentales como los pensamientos y los sueños. Este trabajo posee gran importancia debido a que lo ubica como pionero en el estudio de estos aspectos dentro de la psicología del desarrollo. Así mismo, las investigaciones adelantadas posteriormente han estado basadas en ese primer acercamiento.

En sus primeras investigaciones empleó un tipo de técnica de entrevista clínica a través de la cual buscaba conocer las concepciones que tenían los niños acerca de sí mismos, de los otros y del mundo físico. Producto de esta labor, planteó tres conceptos claves para describir la comprensión de la mente por parte de los niños y niñas.

En primer lugar, el Realismo, a través del que dota a las entidades mentales de características físicas. En segundo lugar, el Animismo, definido como la atribución de vida mental al mundo físico y por último, el Egocentrismo, definido como la ausencia de la concepción del punto de vista, que lleva al niño a confundir el yo y el mundo.

Piaget llegó a concluir que el desarrollo en la primera infancia depende de forma definitiva de la actividad del bebé, de sus acciones y de los efectos que esas acciones provocan en su entorno (Astington, 1987).

Posteriormente, surgen gran cantidad de investigaciones que buscan replantear la metodología empleada por Piaget, debido a las críticas que recibió. Por una parte, debido a su dependencia de la verbalización y la capacidad que tenían los niños y niñas para hablar sobre su comprensión. Por otra, porque las preguntas y las tareas no se situaban

en un contexto que tuviera significado para los niños y niñas. De ahí se formuló la necesidad de tener más cuidado al plantear preguntas que pudiesen comprender los niños y que se hallasen en situaciones que posean un sentido para ellos.

Sin embargo, la principal falencia metodológica de Piaget se halla en su interpretación excesivamente literal de las explicaciones dadas por los niños "las afirmaciones de los niños deben por el contrario, ser vistas como intentos por señalar algunas analogías y similitudes informativas, y no como intentos literales por especificar entidades" (Wellman, Pág. 67)

Las investigadoras Margaret Donaldson y Rachel Gelman retomaron algunas tareas experimentales de Piaget adaptándolas a contextos que tenían sentido para los niños y niñas pequeños y lograron demostrar lo competentes que pueden ser en realidad los niños y niñas preescolares en su comprensión sobre el mundo físico. Así mismo, fue Donaldson la primera en denominar la "Adopción de Roles" entre 1960 y 1970, enfoque basado en la simulación como fundamento para dar una explicación del desarrollo de las capacidades y el conocimiento social de los infantes (Astington, 1987).

En 1978, los psicólogos David Premack y Guy Woodruff publican su artículo "Does the chimpanzee have a Theory of Mind" en el cual muestran los resultados de su investigación acerca de la inteligencia de los primates. Su interés se centraba en la capacidad de los chimpancés para predecir la acción humana. Trabajaron con la chimpancé Sarah, quien había sido previamente entrenada en un sofisticado lenguaje de símbolos a través del cual era enfrentada a situaciones de resolución de problemas con herramientas simples.

Luego de someterla a varias de estas tareas estos autores concluyeron que los chimpancés tienen una Teoría de la Mente, "si se atribuye estados mentales a sí mismo y los atribuye a otros. Es adecuado considerar un sistema de inferencias de esta clase como una teoría porque estos estados no son directamente observables y el sistema se puede utilizar para hacer predicciones sobre la conducta de otros" (Premack y Woodruff, 1978).

Este fue el primer acercamiento de investigación hacia la temática de Teoría de la Mente, provocando el interés de otros teóricos en los resultados arrojados y la búsqueda de datos que corroboraran dicha información, especialmente en el campo de los seres humanos -niños y niñas-.

Posteriormente, en 1981 Inge Bretherton y Marjorie Beeghly - Smith, fueron las primeras en usar el término "Teoría de la Mente" en el contexto de los seres humanos, específicamente con niños y niñas. Ellas investigaron sobre la comunicación intencional gestual y verbal, empleando la técnica de la interpretación productiva que consiste en "interpretar la conducta comunicativa dentro de su contexto total". (Bretherton, Pág. 32).

Concluyeron que los bebés entre los nueve y los doce meses de edad distinguen a los otros como semejantes a sí mismos tanto en el aspecto físico como en el psicológico. En esta investigación plantearon que la comunicación gestual intencional aparece al los nueve meses de edad.

En este artículo llamado afirman que el poseer comunicación gestual intencional implica tener Teoría de la Mente de forma implícita, debido a que el bebé no es consciente de su uso y así mismo, sus inferencias no son tan sofisticadas como las de los adultos.

Estas autoras ubican el comienzo de una Teoría de la Mente explícita en el momento en que el niño es capaz de verbalizar los estados mentales haciendo referencia a los otros, a los objetos y a sí mismo. Esto permite la inferencia del grado de conocimiento que posee el niño con respecto a sus semejantes. Ellas concluyen además, que la capacidad de hablar sobre los estados interiores facilita la interacción interpersonal y lleva a la adquisición del conocimiento extenso.

Así mismo Bretherton y Beeghly-Smith en otro artículo ("Talking about internal states: the acquisition of an explicit Theory of Mind" de 1982), realizaron entrevistas a las madres de niños y niñas desde los dos años de edad y determinaron que los niños a temprana edad conocen las palabras relacionadas con emociones y sentimientos, usándolas en diferentes contextos y comprenden las relaciones entre acontecimientos, emociones y acciones. A medida que se desarrolla el niño va utilizando verbos mentales "creer" y "conocer" evidenciando así la comprensión de los mismos.

Siguiendo la misma línea de Bretherton, los investigadores Shantz, Wellman, y Silber, estudiando los verbos mentales encontraron que los niños menores de cuatro años, usan "pensar" para expresar incertidumbre o introducir una actividad y, es sólo a partir de los cuatro años de edad cuando los utilizan para referirse a los estados mentales. Estas investigaciones determinaron la utilización verbal de estados mentales por parte de los niños y niñas como evidencia contundente de Teoría de la Mente.

Respecto a la comprensión del acto intencional, Shultz (1980) en su tarea de la moneda, demostró que los niños de

tres años logran diferenciar los actos intencionados de los errores no intencionados. La tarea contenía varias situaciones; en una, se evaluaba la condición de intención, que consistía en mostrar a los niños y niñas dos monedas: una nueva y brillante y otra vieja y sin brillo, pidiéndole que señalara la brillante.

La otra situación evaluaba la condición de error; en ésta, se les colocaba a los niños y niñas unas gafas que en vez de lentes normales tenían unos cristales especiales que alteraban su visión de forma tal que al darle la instrucción, realmente señalaba la moneda sin brillo. Además, ellos veían a otros pares desempeñarse en esta tarea. En esto, encontró que los niños y niñas de tres años juzgaban que los actos intencionales eran "queridos" y los actos erróneos eran "no queridos". En este caso, "querido" significaba directamente algo parecido a "querer hacer".

De otro lado, en 1983 Heinz Wimmer y Josef Perner psicólogos del desarrollo, adoptaron el paradigma y la expresión "Teoría de la Mente" en un reconocido artículo en el que indagaron acerca de la comprensión de la mente de los otros por parte de los niños y niñas.

Estos investigadores diseñaron una ingeniosa tarea para indagar la comprensión que poseen los niños de la falsa creencia, haciendo así una primera apropiación del concepto de Teoría de la Mente dentro de la psicología. Atribuyeron Teoría de la Mente cuando los niños y niñas detectaban que el personaje de la situación era engañado objetivamente; lo que implica el tener conciencia de la capacidad de poseer estados mentales los cuales pueden ser ciertos o no.

Los resultados que hallaron estos investigadores indican que solo hasta los cuatro años y medio los niños y niñas poseen una Teoría de la Mente en la medida en que los

menores de esta edad no mostraron comprensión alguna del engaño objetivo al que estaba sometido el personaje de la tarea.

A partir de éste momento, la Teoría Infantil de la Mente se convirtió en una temática de investigación muy fértil dentro de la psicología del desarrollo. Específicamente la evaluación de la falsa creencia fue realizada a poblaciones con diferentes características con los ajustes requeridos para cada una de éstas; sin embargo, los resultados arrojaron las mismas conclusiones obtenidas en la exploración original.

Las principales preguntas que se han formulado los investigadores son: ¿Cómo se adquiere la Teoría de la Mente? y ¿Cómo influye en la vida de los infantes el hecho de poseerla o no? En general los estudios sobre Teoría de la Mente han seguido tres líneas de investigación; una originada en la tarea de la falsa creencia la cual se convirtió en paradigmática para el establecimiento de la presencia o no de Teoría de la Mente, debido a su validez científica y a su objetividad. La otra línea ha sido la del lenguaje; es decir, la utilización de los verbos mentales en el discurso del niño pequeño.

Y la última línea ha sido la del autismo, a la cabeza de Baron-Cohen quien en 1985 a través de una adaptación más sencilla de la tarea de la falsa creencia dirigida a niños y niñas autistas y con síndrome de Down, concluyó que la falta de contacto social normal de estos infantes radica en una incapacidad innata para desarrollar la Teoría de la Mente tal y como la desarrollan los niños y niñas normales.

Adoptando el engaño como prueba de Teoría de la Mente Wimmer, Gruber y Perner en 1984 plantearon una tarea basada en el realismo léxico y en el subjetivismo moral de la

mentira y el engaño. En esta tarea se encontró que los niños y niñas hasta los seis y siete años llamaban mentiras a toda aseveración falsa; sin embargo, a partir de los cuatro años juzgan basándose en la intención buena o mala con la que se ejecutaba el engaño.

Dentro del estudio de los orígenes de Teoría de la Mente se encuentra el trabajo de Flavell, Flavell y Green en 1983 en un artículo en el cual abordan la distinción entre el mundo mental y el mundo físico, como el punto de partida para el desarrollo de una Teoría de la Mente en los niños y niñas. Estos autores diseñaron una tarea para que los niños y niñas distinguieran entre la realidad y la apariencia, la cual los llevó a concluir que los de tres años no comprenden que algo pueda parecer diferente a lo que realmente es.

Una línea poco estudiada en Teoría de la Mente es la referida a la Intención. En esta, Yuil (1984) le presentó a niños y niñas pequeños escenarios de aciertos (desea hacer X y lo hace) y escenarios de errores (desea hacer X, pero hace Y) y encontró que incluso los de tres años lograban diferenciar ambos tipos de situaciones cuando valoraban al personaje como feliz en los aciertos e infeliz en los errores. Es decir, que diferenciaban correctamente entre querer - obtener y desaciertos por medio de la valoración correcta de la reacción emocional esperada del actor.

En 1987 Alan Leslie introduce el concepto de simulación dentro del área de Teoría de la Mente, ubicando la importancia de esta capacidad representacional en su desempeño como precursor del desarrollo de posteriores capacidades de los niños y niñas, tales como la comprensión de la falsa creencia. La simulación les permite ejecutar acciones "como si" hubiera cosas que no hay en realidad o

reemplazar objetos por otros simulados. Esto le ayuda a adquirir una mayor comprensión acerca de la distinción existente entre el mundo físico y el mundo social.

De igual forma, la simulación se ha convertido en uno de los aspectos más estudiados para el establecimiento de los orígenes de Teoría de la Mente; además de la diferenciación que los niños y niñas logran establecer entre lo mental y lo físico, como parte del fundamento del desarrollo de Teoría de la Mente.

En 1988, Janet Astington y Alison Gopnik en dos estudios plantean que los niños y niñas de tres años no comprenden la falsa creencia en las otras personas, debido a que aún no la reconocen en sí mismos; además, hallan correlaciones significativas entre varios estudios de falsa creencia sobre el rendimiento de los niños y niñas de tres años, quienes no podían resolver la tarea satisfactoriamente en comparación con los de cuatro años de edad.

Los planteamientos acerca de la aparición del engaño deliberado a los cuatro años hicieron que Chandler, Fritz, y Hala en 1989 establecieran una tarea para evaluar el engaño y encontraron que le es más fácil a los niños y niñas engañar, que responder acertadamente a la tarea de la falsa creencia. Esto se debe a que la situación del engaño está diseñada de forma tal, que es más realista y motivadora que la de la falsa creencia.

Por esta razón se encontró que los niños y niñas de dos años son capaces de engañar. Esta investigación ha desencadenado gran polémica por sus hallazgos y en réplicas posteriores no se han encontrado resultados similares.

En la línea de intención, Astington (1990) diseña una tarea para evaluar la intención previa en niños y niñas de tres a cinco años. En esta, presentaba a los niños ocho

pares de dibujos diferentes. En cada par, se mostraba un dibujo en el que aparecía un niño haciendo algo y otro dibujo en el que aparecía un niño preparándose o en posición para realizar algo. Para cada par de dibujos se hacía una pregunta, bien sea de intención o de acción - cuatro respectivamente-.

Todos los sujetos evaluados respondieron correctamente a las preguntas de acción; pero en las preguntas de intención previa -el que se está preparando-, la mayoría de los niños y niñas de cinco años respondieron de forma acertada, mientras que los de tres no lo hicieron con la misma frecuencia.

En 1990, Wellman en su libro "The child's Theory of Mind" expone que los niños y niñas a los dos años comprenden la relación entre deseos y resultados; así mismo, reconocen que un deseo insatisfecho conlleva a nuevas acciones en la búsqueda de su consecución efectiva. En 1991, el mismo autor junto con otros investigadores indaga acerca de los términos verbales que usan los niños y niñas de dos a cinco años, tanto en su uso psicológico como en su uso conversacional y halla además, evidencia genuina a los dos años sobre los deseos de sí mismo y de otros.

Baron - Cohen en el mismo año incluye la atención de los bebés como otro estado mental, tomándola como paso importante para la comprensión de la mente en los otros. La ubica como estado mental, debido a que el bebé dirige su atención a los objetos que le interesan e intenta influir en la atención de sus semejantes.

De igual forma, Astington y Lee (1991) narraron a los niños y niñas parejas de historias simples ilustradas con dibujos. En una se producía un resultado intencionalmente y en otra, el mismo ocurría accidentalmente. Se preguntaba a

los niños y niñas quién había causado el resultado. Los de tres años no podían decirlo, pero los de cinco sí. Es decir, los niños y niñas mayores podían distinguir entre acciones intencionales y no intencionales, incluso cuando no podían buscar una correspondencia entre la meta del actor y el resultado.

Ubicados dentro de la línea de percepción directa -observar la conducta de otro directamente-, Premack y colaboradores (1990), brindaron especulaciones cotidianas sobre los orígenes de la habilidad humana para leer las intenciones de los otros.

Ellos sugieren que los niños y niñas llegan al mundo biológicamente preparados para percibir cierto tipo de movimiento animado -en particular el movimiento autopropulsado- como intencional, y que pueden reconocer por lo menos un pequeño conjunto de intenciones específicas -p.e. ayudar Vs. herir- en la base de diferentes patrones de conducta asociadas a ellas.

Avis y Harris en su estudio "Belief - Desire. Reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind" realizado en 1991, hacen un descubrimiento importante para la Teoría de la Mente, porque los niños y niñas pertenecientes a la población de Baka en África, explican y predicen las acciones considerando lo que piensan y quieren las personas, explicando la comprensión universal de la mente a los cuatro años de forma primitiva en el triangulismo deseo - creencia - acción.

Como ya se mencionó anteriormente, los estudios de Chandler acerca del engaño provocaron polémicas por sus hallazgos. Sodian en 1991, estudiando el engaño comprobó que el hecho de competir y cooperar con los otros mediante

el engaño aparece a los cuatro años de edad; los niños y niñas de tres años no pudieron realizar la tarea. Del mismo modo, Leekam en 1992 determina que los niños y niñas comprenden la falsa creencia y pueden engañar deliberadamente a las personas a los cuatro y cinco años.

Debido al gran auge que tomó la tarea de la falsa creencia y la asunción de ésta como criterio principal para determinar la presencia de Teoría de la Mente, diversos autores han realizado críticas frente a esta adopción.

Paul Bloom y Tim German (2000), hacen el juicio más contundente en su artículo "Two reasons to abandon the false belief task as a test of Theory of Mind". En éste, plantean que hay más elementos cognitivos en los niños y niñas que son necesarios para pasar la tarea de la falsa creencia que tan sólo poseer Teoría de la Mente. Teniendo en cuenta, que en esta tarea se está evaluando además la capacidad lingüística y la memoria.

La segunda razón que plantean estos autores y, quizás la más importante, es que hay más criterios que determinan el poseer una Teoría de la Mente aparte de comprender solamente la falsa creencia; pues hay señales que indican que en estadios más tempranos los niños y niñas tienen apreciaciones sobre la mente de los otros. Aunque la tarea de la falsa creencia no puede ser abolida debido a que ha sido la pionera para determinar la presencia de Teoría de la Mente, sí puede ser replanteada en el contexto propio de los niños y niñas en busca de evaluar realmente la comprensión de la mente y el estado de creencia de los otros.

A raíz de ésta y otras críticas, la investigación en Teoría de la Mente ha dado un giro importante, tanto en la metodología de abordaje, como en la concepción de las

capacidades reales de los niños y niñas y ha estimulado la búsqueda de nuevos criterios que permitan determinar los componentes de una Teoría de la Mente.

Nuevos estudios han surgido después del estallido investigativo respecto a la falsa creencia, especialmente en cuanto a la intención y el concepto popular de la misma y su evidenciación a través del acto intencional. En ésta línea, diversos autores han hecho recopilaciones y planteamientos que contribuyen al esclarecimiento paulatino de este concepto (Malle, Moses & Baldwin, 2001 eds., entre otros)

Marco Teórico

¿Es acaso el desarrollo de la mente, la inteligencia, la creatividad y la conciencia parte del proceso de selección natural de la especie humana? Para Humphrey (1986) la respuesta es sí; el intelecto social es el resultado de la evolución biológica de los primates y es debido a ello, que el ser humano y los gorilas invierten la mayor parte de su tiempo en el desempeño de las funciones sociales. Ellos son seres sociales por excelencia y la cognición social es el motor de su desarrollo intelectual y de la comprensión mutua.

La complejidad que entrañan las comunicaciones humanas, y/o inferencias que se realizan en cada actividad interpersonal exige del ser humano una serie de competencias que le permitan adentrarse en los mundos mentales propios y ajenos. Leer la mente requiere develar los pensamientos, intenciones y deseos del agente, a partir de los cuales, él predice el comportamiento de los otros y, si es posible, manipula la conducta de los otros. Por lo tanto, el desarrollo de la mente para

Humphrey (1986), es el resultado del uso de una inteligencia práctica requerida para hacerle frente al mundo social.

Parece ser que la interacción social es un sistema muy complejo y problemático que exige a los primates ser calculadores. El cálculo de las consecuencias de su propia conducta les permite, en cierta forma, predecir la conducta de los otros primates y anticiparse a su comportamiento, utilizando a su favor, la posibilidad de engañar y manipular a los otros con el fin de mantener el dominio y el poder del grupo.

Entonces, el chimpancé engaña, traiciona y forma alianzas (Goodall, 1986, citado en Rivière y Núñez, 1996, p. 27).

La atribución de estados mentales como las intenciones y los deseos, tienen una importancia fundamental en el estudio de la mente humana, por lo cual nace la necesidad de comprender la naturaleza de la misma; comprender los sistemas que emplea para representar el mundo y su análisis causal y para realizar atribuciones sociales. La búsqueda de respuestas adecuadas a esta situación ha sido ampliamente aprovechada por los psicólogos del desarrollo para el estudio del origen y evolución de la Teoría de la Mente.

Teoría de la Mente

El campo del desarrollo cognitivo se ha ocupado durante los últimos años del estudio del ser humano en cada momento de su ciclo vital a través de la “Psicología popular” (Folk Psychology).

La psicología cotidiana abarca todo aquello que comprende la capacidad de cualquier persona -inmersa en una sociedad- para recrear el mundo interno del otro en su mente, desarrollando hipótesis acerca de su comportamiento y tomando como base los elementos que median su comunicación, tales como la dirección de la mirada, el ritmo de la respiración, los gestos, los movimientos de las manos, la postura corporal, el timbre de la voz, etc. y así, predecir su reacción frente a determinada situación que esté enfrentando en un momento dado.

Este tipo de comprensión del ser humano como un sujeto con mente, lo capacita para atribuir deseos, creencias, emociones, intenciones, etc. a los otros y a sí mismo y lo caracteriza desde la antropología como un “homo sapiens sapiens”; un ser que tiene pensamientos acerca de él mismo y de los que interactúan con él.

Prueba de esto son las investigaciones con recién nacidos, donde queda demostrada la capacidad del bebé para identificar rostros humanos, prefiriéndolos dentro de un grupo de diversas formas geométricas. La preferencia particular es hacia la voz humana y, especialmente, a la de sus cuidadores, dentro de un grupo de diversos sonidos. Asimismo, la habilidad para establecer un rápido contacto visual con sus cuidadores y posteriormente, con los objetos de interés a su alrededor, -dando las bases para la comunicación intencional-, y la habilidad para involucrarse en una comunicación por turnos, donde se respeta el ritmo de los interlocutores, -precursor de la comunicación verbal-.

Esta serie de habilidades se presentan como un mecanismo innato encargado de brindar una adecuada inmersión a la vida social del ser humano, capacitándolo para el establecimiento de todo tipo de interacciones sociales desde muy temprana edad.

El área que aborda todos los procesos fundamentales intelectuales a través de los cuales los sujetos conocen y construyen su mundo social -conocimiento de sí mismo y de los otros-, y que son determinantes para el establecimiento de las relaciones sociales requeridas en la vida diaria es conocida como Cognición Social.

La Cognición Social, brinda una base fundamental para que los investigadores logren incrementar el grado de comprensión acerca de los procesos psicológicos que median en la interacción del sujeto con sus semejantes.

Dentro de esta área, se inscribe a su vez la temática de investigación conocida con el nombre de Teoría de la Mente –ToM-, entendida como la competencia de un sujeto para atribuir mente a sí mismo y a los otros; es decir, la capacidad que posee desde temprana edad para comprender su comportamiento y el de los demás y para predecirlo, en función de entidades mentales tales como los deseos, las intenciones y las creencias (Rivière, 1996)

El desarrollo de esta temática se ha incrementado en las dos últimas décadas, como consecuencia del interés cada vez mayor de los psicólogos del desarrollo por develar los procesos mentales subyacentes a los comportamientos de los niños y niñas. Con ellos, se han llevado a cabo diversas investigaciones que contribuyan en la consolidación de conocimientos relacionados con el estudio particular de la Teoría de la Mente.

El interés en esta temática se inició con el trabajo de David Premack y Guy Woodruff (1978), investigadores dedicados al estudio experimental con primates, en los cuales lograron desarrollar un sistema de comunicación basado en el uso de signos para establecer un ambiente de intercambio social con sus sujetos experimentales –

primates-. En una de sus investigaciones, plantean una tarea con una chimpancé llamada Sarah, que había sido previamente entrenada en el lenguaje de signos.

En la tarea diseñada, Sarah ve primero en video algunas escenas en las que hay un hombre que se encuentra en una situación problemática -por ejemplo, el hombre intenta atrapar un racimo de bananas que cuelga del techo de la jaula en donde además hay una caja-. Después de cada escena se le muestra a Sarah un juego de cuatro fotografías y ella debe elegir aquella que contiene la solución correcta al problema -en este ejemplo, la caja-. Los resultados indican que Sarah es capaz de seleccionar la fotografía adecuada para cada una de las cuatro escenas.

Como consecuencia de estos experimentos Premack y Woodruff concluyen que el comprender que alguien tiene un problema y desea solucionarlo implica una capacidad muy sutil y compleja que es la de atribuir mente. Este hecho se evidencia a través de la diversidad de habilidades que demuestran los primates al momento de seleccionar la fotografía, que en muchos casos resulta ser la elección acertada.

Los resultados indican que los primates poseen la capacidad de atribuirle a un ser humano estados mentales; es decir, entidades no observables directamente que sirven para predecir la conducta de aquellos a los que se les atribuyen, los cuales no son el resultado inmediato de la lectura de la realidad del mundo físico -de ahí la cualidad teórica- y cumplen una función predictiva en relación con el funcionamiento de la interacción social (Rivière, 1996)

La atribución de mente se evidencia a través de lo que se conoce como la comprensión del mundo psicológico del otro y de sí mismo, observado en los pensamientos, emociones, creencias, actitudes, etc.

Esta comprensión busca predecir la conducta de los demás, partiendo de los constructos que surgen como resultado de las diversas inferencias que se realizan dentro de la interacción humana, como resultado del análisis cotidiano de la cantidad de mensajes verbales y no verbales que se emiten y reciben constantemente.

Esos pensamientos, emociones, deseos e intenciones, al no ser consecuencia de la lectura directa del mundo físico, se consideran como teóricos; esto significa que cumplen la función específica de representar una idea a través de una imagen como sustituto de la “idea”. De ahí que le hayan dado el nombre de “Teoría de la Mente”, porque toda atribución de mente es una actividad netamente teórica (Rivière, 1996)

Los experimentos desarrollados por los investigadores Premack y Woodruff con chimpancés en los que exploraron su competencia para la atribución de mente, se centran en evidenciar la capacidad de engaño que ellos poseen. Una situación de engaño supone que el sujeto sabe que el otro tiene una representación errónea acerca de la realidad, conocida como “falsa creencia” y, a partir de esto, puede llegar a manipular las creencias del otro para así modificar el estado real de las cosas y lograr su propio beneficio.

Es así, como el poseer una Teoría de la Mente implica la capacidad de tener creencias acerca de las creencias de los otros, que en muchos casos pueden ser diferentes de las propias y de igual forma, lograr predecir algo en función de esas creencias atribuidas y claramente diferenciadas (Rivière, 1996)

Inge Bretherton y Marjorie Beeghly-Smith, (1981) fueron las primeras investigadoras en utilizar el concepto de Teoría de la Mente en la Psicología del Desarrollo; pero su uso se hizo más popular a raíz de un artículo de Heinz Wimmer y Josef Perner (1983)

publicado en la revista *Cognition*. En él, describen los resultados obtenidos en un estudio experimental de la comprensión de la falsa creencia.

En ese estudio, la falsa creencia es evidenciada a través de una situación donde se les plantea a los niños y niñas un escenario en el que el experimentador y otro niño llamado Maxie están juntos en una habitación. El experimentador esconde un trozo de chocolate bajo una caja que se encuentra delante de Maxie. Luego, Maxie sale un momento de la habitación y mientras está ausente, el experimentador esconde el chocolate en otro lugar. Finalmente, se le pregunta a los niños y niñas dónde está realmente el chocolate y, lo que es determinante para la tarea, dónde irá a buscarlo Maxie cuando regrese.

La tarea implica que, los niños y niñas deben distinguir entre lo que saben que es cierto respecto al estado actual de los hechos -sus creencias- y lo que saben del estado mental actual de Maxie -la creencia del otro-. También deben saber que el comportamiento de Maxie estará en función de sus representaciones mentales internas, y no de la realidad externa; es decir, de sus creencias (Wimmer y Perner, 1983)

Así como la situación del engaño ha servido para determinar la capacidad de los chimpancés de poseer una Teoría de la Mente; de la misma manera, en las investigaciones con niños y niñas, el criterio principal ha sido la resolución acertada de la tarea de la falsa creencia. La exitosa resolución de la tarea consiste en la capacidad para detectar cuándo alguien es engañado objetivamente por una situación, independiente de la intención de engañar o no engañar que posea el personaje que provoca la falsa creencia (Rivière, 1996)

Si esta situación es resuelta acertadamente –vista en niños y niñas de aproximadamente cuatro años, seis meses edad- brinda evidencia de la discriminación de los estados mentales propios y ajenos. Es decir, el reconocimiento de la capacidad de los demás de poseer estados mentales de creencia, deseo e intención; es decir, la comprensión del mundo interno del otro –cuyos componentes pueden corresponder o no con la realidad- y la diferenciación clara con el mundo externo, determinan la conformación de la Teoría de la Mente (Bermúdez, 1996)

La tarea de la falsa creencia se convierte en un dispositivo paradigmático para la profundización en el estudio de Teoría de la Mente, a tal punto que se aplicó en diferentes grupos poblacionales tales como niños con autismo (Baron - Cohen, Leslie y Frith, 1985), niños con síndrome de Down e incluso con Gorilas (Gómez, 1991).

Hasta ese momento la justificación propuesta en la tarea de la falsa creencia, así como las conclusiones encontradas en la resolución acertada de dicha tarea, le otorgaban gran validez como un dispositivo experimental para poner en evidencia la presencia de una Teoría de la Mente en los niños y niñas.

Sin embargo, aún es cuestionable su exclusividad como criterio principal para determinar el momento en que los niños y niñas comprenden la presencia de estados mentales en sí mismos y en el otro, circunstancia determinante para asumir las interacciones sociales y construir así, su propia forma de interpretar el conocimiento social y comprender así el funcionamiento del mundo externo que se halla en constante relación con el mundo interno.

A raíz de este cuestionamiento, Paul Bloom y Tim German (2000), postulan que además de poseer una Teoría de la Mente primitiva, los niños y niñas necesitan más

elementos del desarrollo cognitivo para que resuelva de forma exitosa la tarea de la falsa creencia. También plantean que es muy factible que existan otras condiciones para determinar la presencia de Teoría de la Mente además de la resolución exitosa de la tarea antes mencionada.

Estas dos razones señalan que la tarea de la falsa creencia puede ser orientada hacia otro campo de estudio dentro de Teoría de la Mente, debido a que es probable que sea un dispositivo más adecuado para ser utilizado como prueba de otro tipo de características relacionadas con la falsa creencia y por tanto, más avanzada para determinar la presencia de Teoría de la Mente.

Esta crítica determina una continua búsqueda de un dispositivo acorde con las habilidades tempranas de los niños y niñas, para que se puedan evidenciar las características que determinan su grado de comprensión del mundo mental interno, tanto propio como ajeno.

Esta búsqueda implica el apoyo en la construcción de situaciones experimentales que concuerden con el grado de desarrollo que poseen los niños y niñas en cierto momento y basadas en la cognición social -anteriormente abordada-, logrando el diseño de tareas que exploren las capacidades cognitivas tempranas de la Teoría de la Mente.

La discusión generada por la exclusividad de la tarea de la falsa creencia como prueba de la presencia de Teoría de la Mente, condujo a que varios investigadores entre los que se encuentran Baron - Cohen, Tager - Flusberg & Cohen (2000); Carruthers & Smith (1996); Mitchell & Riggs (2000), se plantearan la posibilidad de

establecer otros criterios que permitieran determinar la presencia o no de Teoría de la Mente en los niños y niñas.

Con base en lo anterior, las autoras de la presente investigación se adhieren a la búsqueda de otro posible dispositivo experimental, mediante el diseño de un prototipo alternativo que permita recopilar nuevos datos en la exploración de los precursores de la Teoría de la Mente. Para esto, se toma como referente teórico el estudio específico de la comprensión del acto intencional por parte de los niños y niñas.

Definiendo Intención

Es posible idear pruebas para la intención siguiendo la definición de Anscombe (1957), en la que un acto es intencional si tiene una meta -situación deseada- y un medio -el acto se dirige hacia causar la situación deseada- (Frye, 1991)

Anscombe plantea que las acciones intencionales constituyen una subclase de los hechos en la historia de un ser humano, que conoce y no sólo porque los ha observado. Las acciones intencionales se caracterizan por la causalidad mental que contienen; por tanto, para que una acción sea intencional se debe poder aplicar a ella la pregunta "¿Por qué?". Las respuestas a esa pregunta se clasifican así:

- a) Mencionar sencillamente un suceso del pasado,
- b) Interpretar la acción que incluye -las causas mentales- y,
- c) Mencionar algo futuro.

Anscombe propone que en los casos b y c -interpretar la acción y mencionar algo futuro-, la respuesta se

caracteriza de inmediato como una razón para actuar; es decir, como una respuesta a la pregunta "¿Por qué?" que ha sido formulada en el sentido requerido.

Por el contrario, en el caso a -referirse a un hecho del pasado-, será una respuesta a esa pregunta, si las nociones del bien y del mal se hallan implicadas en su significado como respuesta, o si la investigación posterior demuestra que esta vinculada con un motivo "interpretativo"¹ o una intención con la cual proceder.

Según Malle, Moses, y Baldwin eds. (2001), existe una distinción importante entre los conceptos de intención e intencionalidad, a saber: a) Intención; se refiere al estado mental de un agente que se representa las acciones cargadas de un propósito, b) Intencionalidad; se refiere a la cualidad de las acciones; es decir, aquellas que son intencionales o hechas a propósito.

Así, el estado mental generalmente precede a su correspondiente acción, o incluso ocurre sin que ella se manifieste. Por tanto, se puede atribuir intención a un agente sin que necesariamente se haga un juicio de intencionalidad. Sin embargo, no se puede afirmar lo contrario, pues el juzgar una acción con intencionalidad implica, por lo general, la atribución de una intención -estado mental- al agente que la llevó a cabo (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Estos autores argumentan que "la atribución de intención de A, requiere mínimamente que uno le asigne al agente el deseo de algún resultado O y la creencia que A podrá permitirle alcanzar O" (Malle & Knobe, 1997a, citado en Malle, Moses, y Baldwin, 2001) Aún así, afirman que no es

¹Comillas en el original. Anscombe (1991)

posible que la intención sea reducida a esta pareja de creencia - deseo, pues esto implica sólo una elaboración precaria de las atribuciones de deseo.

De esta forma, proponen que las condiciones para atribuir intencionalidad deben ser más complejas que las necesarias para atribuir intención. "La simple presencia de creencias relevantes y estados de deseo no es suficiente para que una acción sea intencionada"; a esto se debe que consideren a la intención como una condición adicional de la intencionalidad (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Por tanto, afirman que una conducta, a pesar de ser realizada en concordancia con la díada creencia - deseo, no se puede considerar como poseedora de intencionalidad, a menos que haya sido provocada por una intención fundamentada en esta pareja (Brand, 1984; Bratman, 1987; Searle, 1983; Thalberg, 1984 citados en Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Sin embargo, la intención puede causar la acción por medio de las habilidades más que del azar, basados tanto en el análisis conceptual como en los estudios empíricos donde aparece una convergencia en la identificación de las habilidades del agente como una condición adicional necesaria para la intencionalidad (Malle & Knobe, 1997a; Mele y Moser, 1994 citado en Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Después de todo, a pesar de la existencia de algunos desacuerdos, hay un consenso entre las diferentes disciplinas acerca que intención e intencionalidad son estados complejos que son atribuidos sólo si un conjunto de componentes simples se hallan presentes.

Entonces, las condiciones mínimas para atribuir intención e intencionalidad respectivamente son: a) la

presencia de deseo, creencia y alguna forma de compromiso o vinculación del actor; y, b) la presencia de deseo, creencia, intención, habilidad y conciencia (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Aún así, los autores hacen una aclaración pertinente, pues esto no significa que las personas como agentes perceptuales "*consideren siempre todos y cada uno de los componentes antes de que atribuyan el complejo estado resultante*"², dado que muchas de las acciones rutinarias que se realizan dentro de los contextos sociales y familiares permiten realizar un juicio espontáneo de intenciones e intencionalidad, sin necesidad de haber hecho una revisión explícita de la presencia de cada uno de los componentes (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Con base en lo anterior, argumentan que los componentes del modelo de intención e intencionalidad brindan elementos relevantes que contribuyen en la construcción de las características fundamentales de la Teoría de la Mente, en la medida en que "ella consiste en una red de conceptos relacionados sistemáticamente con creencias, deseos, intenciones y otros estados mentales de uno mismo y de los otros, evidenciados en la conducta observable" (Gopnik & Wellman, 1994 citado en Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

De igual forma, estos autores afirman que las personas generalmente leen las intenciones subyacentes en la conducta de los otros de forma rápida y con poco esfuerzo de conciencia -darse cuenta- (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

Lo anterior se interpreta basado en la argumentación mencionada, en cuanto a la posibilidad que tienen las

²Cursivas de las autoras.

personas dentro de su contexto social cotidiano de realizar juicios espontáneos acerca de intenciones e intencionalidad, sin que esto implique necesariamente su revisión consciente de las condiciones que deben cumplir cada una de ellas para que se identifiquen como tales.

Los cuestionamientos acerca de ¿Cómo las personas detectan sin mayor esfuerzo intenciones dentro de la dinámica del flujo de conductas?; ¿Cómo comprenden rápidamente su contenido? y, ¿Cómo es adquirida ésta habilidad en el desarrollo de los infantes?, han sido preguntas que recibieron poca revisión sistemática.

Esas preguntas hasta hace poco tiempo han comenzado a generar inquietud dentro del gremio de los psicólogos sociales, quienes han desarrollado recientes intentos por brindar datos empíricos que continúen incrementando el análisis conceptual en esta área temática determinante para los cimientos de la Cognición Social.

Malle, Moses, y Baldwin eds. (2001) refieren sobre Newtonson y colaboradores -quien, siguiendo las ideas que Asch (1952) toma prestadas de la Psicología Gestalt-, argumenta que las personas *perciben directamente*³ las intenciones de los otros al ser testigos de sus acciones.

Según esto, la intencionalidad y las intenciones específicas en juego son pensamientos que están incluidos en el flujo de conductas de la persona esperando a ser detectadas por un testigo ocular (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

En este punto, los autores consideran importante reiterar la necesidad de separar posibles afirmaciones sobre la detección de intencionalidad -cómo las personas

³Cursivas en el original. Malle, Moses & Baldwin eds., 2001.

reconocen que una intención esta siendo manifestada-, de aquellas concernientes al contenido de la intención del agente -cómo las personas reconocen la intención específica o el conjunto de intenciones, que están siendo manifestadas- (Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001)

En el presente trabajo, con el propósito de evitar confusiones y lograr una generalización de los términos, la intencionalidad para los autores mencionados -Malle, Moses, & Baldwin eds., 2001-, la cualidad intencional de las acciones, se toma aquí como la acción intencional o el acto intencional del protagonista para alcanzar una meta.

Transición evolutiva de la Intención.

El psicólogo e investigador Henry Wellman, en su libro "The child's Theory of Mind" (1990) retoma la definición del filósofo Bratman (1984), sobre las dos formas de la intención: a) el que un acto se haya realizado intencionadamente y, b) la concepción de pensamiento intencional sobre el futuro.

Basado en los resultados de sus investigaciones, Wellman afirma que incluso los niños y niñas de dos años diferencian resultados intencionales -él quiere un conejo y encuentra uno- de resultados no intencionados -él quiere un conejo y encuentra un perro o no encuentra nada-. Los niños y niñas hacen esto valorando correctamente la reacción emocional de tristeza o felicidad del actor. De aquí que plantea que los niños y niñas a esta edad comprenden un sentido muy simple de la intención -querer hacer algo- (Wellman, 1990)

De igual forma, considera que los niños de tres años deben poseer alguna apreciación de los actos intencionales, diferenciándolos de los accidentales o erróneos, a pesar que no tengan un sentido bien establecido sobre intenciones futuras planificables. Es así como, un conocimiento básico de los actos intencionados -deseados- y los no intencionados -no deseados-, es la concepción básica que poseen los niños y niñas a esta edad respecto a la acción intencional.

Por otro lado, Wellman considera que los niños y niñas a los cinco o seis años, deben tener una mayor conciencia de las personas como instrumentos de planificación; es decir, que después de los tres años, comienzan a concebir a las personas como individuos que formulan interna y mentalmente una intención separada del acto intencional mismo (Wellman, 1990)

En este sentido, Wellman afirma que a medida que la Teoría de la Mente de los niños y niñas se va desarrollando y evolucionando entre los tres y los seis años y también lo hace su conocimiento de la intención. Entonces, los niños y niñas comprenden la intención en un sentido limitado, el cual evoluciona significativamente, convirtiendo su psicología cotidiana o popular, en una psicología de la acción intencional (Wellman, 1990)

Esto es, que la psicología del sentido común de la creencia - deseo es un sistema de razonamiento cotidiano basado en la creencia y el deseo de algo como marco de referencia explicativo causal de la acción humana; de ahí que está diseñada para explicar el comportamiento intencional, en la medida en que proporciona una definición básica de las acciones intencionales (Wellman, 1990)

Para concluir, la transición evolutiva de la intención en los niños y niñas según Wellman, se da a través de tres momentos:

- 1) Comprensión del comportamiento intencionado y diferenciación del no intencionado -a través del deseo-,
- 2) Ampliación del conjunto de actos contemplados como intencionados -no sólo los errores y los pertenecientes a la psicología de la creencia - deseo, sino los del ámbito de las explicaciones físicas y biológicas-; y,
- 3) Concientización -darse cuenta- de la intención al apreciar la formulación interna y deliberada de planes extensos y organizados para acciones futuras.

Medición

La medición psicológica está diseñada para medir atributos de las personas, asignando valores a lo intangible y presentando información significativa e importante sobre las mismas. Sin embargo, esta medición psicológica no alcanza ni determina la totalidad de las habilidades y/o capacidades de los sujetos; sino que sólo evalúa algunos aspectos de acuerdo al objetivo que se quiera lograr en dicha aproximación.

La medición consiste en adjudicar valores a diversos sucesos, teniendo en cuenta ciertas reglas; por tanto, el proceso de medición esta compuesto por:

- a) la definición de la dimensión que se va a evaluar -en el presente caso, la comprensión de la intención-,

- b) la claridad en las operaciones de medición –en este caso, el dispositivo metodológico-,
- c) la especificación de las reglas de medición –el procedimiento a seguir- y,
- d) la utilización de una escala para expresar la medición –la jerarquía de niveles de desempeño- (Sattler, 2003)

Para las dimensiones de tipo cognitivo, la forma de evaluación se hace un poco más compleja; pues el investigador debe diseñar tareas que le permitan develar los diferentes procesos cognitivos involucrados en el pensamiento de los sujetos a través de sus verbalizaciones y conductas, para así emitir juicios acerca del mismo. Esta característica particular ha ocasionado dificultades a los investigadores, pues los sujetos –en especial los infantes- pueden percibir un clima evaluativo que puede resultar poco favorable para su desempeño natural, lo que impide que se conozcan sus capacidades reales.

De igual forma, muchas de las aproximaciones metodológicas para la evaluación de las capacidades mentalistas han sido sustentadas bajo una visión jerárquica, lineal y secuencial del desarrollo cognitivo; es decir, se juzga al niño desde sus carencias y no de sus potencialidades.

Es por esto que las tareas creadas y utilizadas en la evaluación de las capacidades mentalistas de los niños y niñas se han elaborado con grados de complejidad mayores en la evaluación de las dimensiones cognitivas y, sobre todo, fuera del contexto natural de los infantes; es decir, fuera de todo aquello que originalmente llama su atención y toca directamente su mundo afectivo.

De igual forma, los investigadores han tratado de evaluar al niño, en lugar de indagar en su modo de funcionar, su forma de comprender las situaciones y en especial, de idear acciones que puedan cambiarlas. Por tal razón, la presente investigación se incorpora a aquellos que han iniciado la revolución en la medición infantil, diseñando herramientas que permitan conocer las verdaderas capacidades de los sujetos, su mente.

En el caso particular del presente trabajo, la medición es fundamental en la investigación de los fenómenos cognitivos – sociales, tales como la capacidad de comprender los actos intencionales de los otros.

La medición se realiza a través de un Dispositivo Experimental, una Herramienta Metodológica compuesta por un conjunto organizado de tareas que involucran situaciones orientadas a la evidenciación de un aspecto particular. La herramienta permite valorar la forma de comprender los actos intencionales de los otros mediante el uso de situaciones lúdicas, cuyos materiales son familiares en el contexto natural de los niños y niñas -por ejemplo títeres, cuentos, películas, etc.-.

Variables de Investigación

Las variables de ésta investigación se clasifican en dos: una variable independiente, que corresponde a un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para la exploración de la comprensión de la intención; y, una variable dependiente, que corresponde a la comprensión del acto intencional. Cada una de las variables se define a continuación tanto conceptual como operacionalmente.

Definición Conceptual

Variable Independiente: Dispositivo Experimental. Se toma como una Herramienta Metodológica compuesta por un conjunto organizado de tareas que involucran situaciones orientadas a la evidenciación de un aspecto particular. Es una herramienta de medición de las capacidades mentalistas de los niños y niñas que permite valorar su forma de comprender los actos intencionales de los otros y que tiene una alta validez de contenido. Esta herramienta permite evidenciar el concepto de comprensión del acto intencional en los niños entre los tres años hasta los cuatro años y medio.

Variable Dependiente: Comprensión del acto intencional del otro. Se toma comprensión como una actividad mental que sirve para conocer significados y establecer analogías entre experiencias propias y sucesos externos. De otro lado, se toma acto intencional como la acción manifiesta orientada a alcanzar una meta prefijada y que tiene como consecuencia un cambio en el estado de las cosas en el mundo físico (Bratman citado en Wellman, 1990 y Malle, Moses & Baldwin, 2001).

Por tanto, la comprensión del acto intencional del otro, se refiere a relacionar una acción orientada a alcanzar una meta fijada con anterioridad, a través de la cual se evidencia el establecimiento previo de un medio específico que causa directamente un resultado tangible esperado.

Definición Operacional

Variable Independiente: Situaciones experimentales lúdicas, cuyos materiales son familiares en el contexto natural de los niños y niñas -por ejemplo títeres, cuentos, películas, etc.-, a través de los cuales se presentan unas situaciones que contienen: a) Un medio o acto intencional orientado a alcanzar una meta; b) Una meta o situación deseada y, c) Un resultado tangible o situación final.

Variable Dependiente: Respuestas verbales de los sujetos. Estas respuestas serán clasificadas de acuerdo a los posibles niveles de comprensión del acto intencional.

Tabla 1. Niveles de comprensión del acto intencional.

Nivel	Tipología	Descripción
I	Reconocimiento	Reconoce uno o más elementos que componen la historia, pero no la relación causal existente entre ellos.
II	Comprensión Causal no correspondiente al acto intencional	Identifica los tres elementos que componen la historia y comprende una relación causal asociada a la meta, pero que no corresponde a la causa de la acción intencional.
III	Comprensión Causal Simple del acto intencional	Identifica los tres elementos que componen la historia y comprende la relación causal correspondiente a la acción intencional.
IV	Comprensión Causal	Se puede indicar este nivel de dos formas: a)

**Compleja del acto
intencional**

Identificando los tres elementos que componen la historia y la relación causal del acto intencional, involucrando a un mediador que colabora en la consecución de la meta y, b) identificando los tres elementos que componen la historia y detectando la relación causal encubierta que se presenta.

Método

Tipo de Investigación

El presente trabajo se elabora bajo los lineamientos de un estudio descriptivo que combina situaciones experimentales. Un estudio descriptivo, selecciona una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente para dar un panorama lo más preciso posible del fenómeno al que se hace referencia (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

Ésta investigación busca especificar las propiedades importantes de su objeto, el cual es el Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica. Además, evalúa sus dimensiones y mide los desempeños de los sujetos en la resolución de la tarea planteada por él, permitiendo realizar una clasificación jerárquica de los datos obtenidos.

Combina situaciones experimentales de resolución de problemas, que no corresponden a los diseños experimentales tradicionalmente usados en investigación. Las situaciones experimentales de resolución de problemas, buscan poner en ejecución funcionamientos mentales y medios de abordaje que reflejen las diferentes formas de comprensión de los niños y niñas (Puche, 2001)

En esas situaciones, quien diseña la tarea, lo hace teniendo en cuenta la visión que los niños y niñas se hacen del problema. Por tanto, la situación se plantea de forma clara para que ellos entiendan inmediatamente lo que ésta les propone (Puche, 2001)

Las situaciones de resolución de problemas contienen tareas que buscan estimular la motivación de los niños y niñas mediante situaciones novedosas a resolver, porque tocan de manera central sus intereses, su mundo y su manera de ver las cosas. En otras palabras, desencadena fluidamente su atención y su afecto (Puche, 2001)

En esta investigación, las situaciones son experimentales porque los elementos que componen el Dispositivo son manipulados a conveniencia de los objetivos a alcanzar, para develar así las capacidades mentalistas de los sujetos a través de sus respuestas. De igual forma, es descriptivo, pues detalla las respuestas de los participantes, lo cual permite realizar una clasificación jerárquica de su nivel de comprensión del acto intencional.

Participantes

La muestra piloto se toma en la ciudad de Bucaramanga en 13 jardines infantiles del área metropolitana. La escogencia se hace a través del criterio estadístico de conveniencia de la muestra.

Este criterio plantea una selección directa e intencionada de los participantes (Cuesta & Herrero, 1997) debido a la facilidad de acceso y disponibilidad de las instituciones educativas y su colaboración al prestar sus espacios para el adecuado desarrollo de la situación experimental. Los participantes del estudio son 20 niños y 18 niñas que se encuentran entre los 3 años, 0 meses hasta los 4 años, 6 meses.

Criterios de Inclusión

Edad: Niños y niñas entre los 3 años, 0 meses y los 4 años, 6 meses.

Diversos autores, entre ellos, Josef Perner (1991), plantean que los niños y niñas adquieren una Teoría de la Mente, al tener la capacidad de metarrepresentar o representarse lo que el otro se representa.

Esto implica –según sus estudios-, que los niños antes de los cuatro años y medio tienen una Teoría Mentalista de la Conducta, en la cual los estados mentales sirven como conceptos para explicar la acción; y los niños mayores poseen una Teoría Representacional de la Mente, en donde se conciben los estados mentales como servidores de una función representacional.

Es importante entonces, recolectar datos que puedan confirmar o contrariar planteamientos similares, para lo cual se escoge una edad menor a la encontrada en esos estudios, infiriendo que el cambio de situaciones experimentales y el control de variables externas pueden mostrar mejores desempeños de los niños y niñas.

Estado Cognitivo: Niños y niñas sin deficiencia intelectual físicamente evidente –p.e. síndrome de down- y sin deficiencias sociales –p.e. autismo-.

Autores como Baron – Cohen, Leslie y Frith (citados en Perner, 1991) han realizado investigaciones con niños y niñas con síndrome de down y autismo sobre la falsa creencia.

Estos estudios han demostrado que los niños y niñas con síndrome de down poseen habilidades mentalistas tempranas como los niños y niñas “normales”; pero que,

contrario a esto, los niños y niñas autistas no poseen dichas capacidades. El presente trabajo, no toma como muestra a los niños y niñas que presentan estas características, pues es difícil su localización y el control de su disposición hacia la situación.

Escolaridad: Niños y niñas matriculados en una institución educativa formal. Este criterio se utiliza porque permite la fácil ubicación y selección de la muestra. De igual forma, permite la realización de la situación experimental en sus instalaciones y dentro de su jornada de estudio habitual, lo que contribuye a que la evaluación se enmarque en el contexto cotidiano de los participantes.

Motivación: Niños y niñas que manifiestan de manera verbal y no verbal su interés de participar en la situación experimental. Esto implica un incremento en la disposición a la resolución de la tarea.

Criterios de Exclusión

Edad: Niños y niñas que presenten edades inferiores a los 3 años, 0 meses y superiores a los 4 años, 6 meses.

Estado Cognitivo: Niños y niñas con retardo mental físicamente evidente o reportado por la institución educativa.

Escolaridad: Niños y niñas que no estén matriculados en una institución educativa formal.

Motivación: Niños y niñas que manifiestan de manera verbal y no verbal su rechazo a participar en la situación experimental.

La distribución de la muestra piloto se precisa a continuación en la tabla 2, según la institución educativa a la que pertenece y la edad de los participantes.

Tabla 2. Distribución de la muestra piloto.

INSTITUCIÓN	SUJETOS	EDADES
Colombianitos del Mañana	Participante 1	<i>4 años, 2 meses, 12 días</i>
Mi pequeño Taller	Participante 2	<i>3 años, 0 meses, 23 días</i>
	Participante 3	<i>3 años, 4 meses, 11 días</i>
La Ronda	Participante 4	<i>3 años, 8 meses, 26 días</i>
	Participante 5	<i>3 años, 11 meses, 0 días</i>
Ducky Child's Center	Participante 6	<i>3 años, 1 mes, 27 días</i>
	Participante 7	<i>3 años, 7 meses, 22 días</i>
	Participante 8	<i>4 años, 2 meses, 2 días</i>
Maria Montessori	Participante 9	<i>3 años, 2 meses, 27 días</i>
	Participante 10	<i>3 años, 9 meses, 28 días</i>
	Participante 11	<i>4 años, 4 meses, 21 días</i>
El Nogal	Participante 12	<i>3 años, 3 meses, 21 días</i>
	Participante 13	<i>3 años, 5 meses, 25 días</i>
	Participante 14	<i>3 años, 7 meses, 5 días</i>
Chiquilladas	Participante 15	<i>3 años, 4 meses, 6 días</i>
	Participante 16	<i>4 años, 2 meses, 11 días</i>
	Participante 17	<i>4 años, 5 meses, 11 días</i>
Discovery Kids	Participante 18	<i>3 años, 2 meses, 22 días</i>
	Participante 19	<i>3 años, 3 meses, 15 días</i>
	Participante 20	<i>3 años, 8 meses, 16 días</i>
	Participante 21	<i>3 años, 11 meses, 24 días</i>
Joan Miro	Participante 22	<i>3 años, 7 meses, 11 días</i>
	Participante 23	<i>4 años, 0 meses, 23 días</i>
	Participante 24	<i>4 años, 1 mes, 2 días</i>
	Participante 25	<i>4 años, 4 meses, 3 días</i>
Regio Amelia	Participante 26	<i>3 años, 2 meses, 18 días</i>
	Participante 27	<i>3 años, 5 meses, 22 días</i>

INSTITUCIÓN	SUJETOS	EDADES
Pitufitos	Participante 28	3 años, 7 meses, 17 días
	Participante 29	3 años, 10 meses, 21 días
	Participante 30	3 años, 10 meses, 29 días
	Participante 31	4 años, 4 meses, 24 días
	Participante 32	4 años, 5 meses, 15 días
	Participante 33	3 años, 4 meses, 18 días
	Participante 34	3 años, 8 meses, 18 días
	Participante 35	4 años, 0 meses, 27 días
	Participante 36	4 años, 2 meses, 8 días
	Participante 37	4 años, 2 meses, 23 días
Participante 38	4 años, 5 meses, 5 días	

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación de los dispositivos ensayados.

Instrumento

Obedeciendo a los objetivos planteados en la presente investigación, se ha desarrollado secuencialmente un dispositivo experimental para explorar la comprensión del acto intencional en niños y niñas. Este proceso ha sufrido manipulaciones intencionales para alcanzar la consolidación de la herramienta precisa que integre las características de familiaridad, validez y eficiencia. Por esta razón, el dispositivo experimental diseñado ha atravesado por cuatro diferentes momentos, que se denominan “Fases”.

Estas fases son detalladas a continuación y están basadas en las características de las situaciones experimentales mencionadas anteriormente. Estas fases son: Fase I, Diseño; Fase II, Aplicación; Fase III, Evaluación y; Fase IV, Ajuste.

Fase I. Diseño del Dispositivo Experimental

El dispositivo se construye teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Carácter Lúdico: Se plantea como dinámica de juego, divertido y recreativo.

Contexto Natural: Se realiza dentro de la institución educativa a la que pertenecen los niños y niñas y su respectiva jornada.

Tipo de Material: Se emplean materiales con los que estén familiarizados los niños y niñas: películas, títeres, cuentos, etc.

Diseño del Material: Incluye estímulos agradables a las modalidades sensoriales visuales y auditivas.

Contenido del Material: Muestra relaciones interpersonales en sucesos de su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta los criterios especificados anteriormente, las autoras del presente trabajo crearon y experimentaron tres ensayos como parte del proceso de depuración del dispositivo.

La Tabla 3 muestra la construcción de los ensayos en el proceso; esta tabla esta distribuida en tres columnas: la primera informa las veces que se prueba el dispositivo y son denominadas “ensayos”; la segunda columna muestra el nombre asignado al ensayo dependiendo de la forma en la cual es presentado. Por ultimo, la tercera columna describe la estructura general de cada ensayo (materiales e instrucciones)

Para visualizar mejor el contenido de la tabla 3, se resume así:

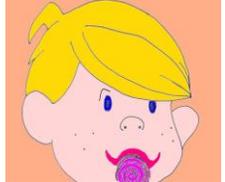
Ensayos	Nombre	Estructura
---------	--------	------------

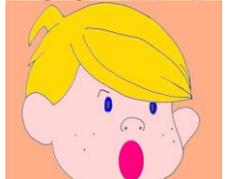
Ensayo 1	Cartilla	Se presenta el material del ensayo que incluye dos cartillas y las respectivas instrucciones.
Ensayo 2	Títeres	Se presenta el material del ensayo, que incluye los guiones para la representación y las fotografías utilizadas en las situaciones, junto con las respectivas instrucciones.
Ensayo 3	Video de Títeres	Se presenta el material del ensayo, que incluye los guiones para la proyección y las fotografías utilizadas en las situaciones, junto con las respectivas instrucciones.

Tabla 3. Proceso de Construcción del Dispositivo Experimental.

Ensayos	Nombre	Estructura
MATERIALES.		
Dos laminas de 13 x 18 cms., elaboradas en papel fotografía e impresas a color que contienen dibujos de animales.		
		
Lamina 1		Lamina 2
Dos Cartillas que muestran dos historietas; una historieta cada una. Cada cartilla se compone de 11 láminas que miden 12 x 15 cms. y están elaboradas en papel fotografía e impresas a color.		
<p><i>Contenido de la Cartilla 1:</i> Una historieta que presenta un acto intencional, donde Juanito juega con su triciclo y decide pedirle una colombina a su mama. Ante la negativa de ella, comienza a toser hasta que se pone a llorar. La mama lo consiente y le da una colombina, por lo que Juanito se siente feliz.</p>		
<i>Descripción de la Cartilla 1:</i>		
IMAGEN EN LA CARTILLA		RELATO
Ensayo 1		Un día Juanito estaba muy contento jugando con su triciclo en el patio de su casa, donde le gustaba mucho jugar
		Mientras tanto, su mama estaba muy ocupada preparando un delicioso almuerzo en la cocina, que estaba frente al patio

Ensayos	Nombre	Estructura
		Entonces a Juanito le dan ganas de comerse una rica colombina y se va hasta la cocina a pedirla, mostrándole a su mama el lugar donde la tenia guardada
		La mama le dice que no se la puede comer todavía porque ya casi va a servirle el almuerzo
		De pronto Juanito comienza a toser fuertemente y le dice a su mama que le pica mucho la garganta
		La mama se preocupa mucho por la fuerte tos que tiene ahora Juanito
		Y Juanito sigue tosiendo mucho hasta que comienza a llorar
		Entonces la mama lo alza para ver si se calma un poco y le da unos golpecitos en su espalda

Ensayos	Nombre	Estructura
<p>Ensayo 1</p>	<p>Cartilla</p>	<div style="display: flex; flex-direction: column;">  <p>Pero como la mama ve que no le pasa, se va a buscar la colombina que tenia guardada para ver si deja de llorar</p>  <p>Entonces, la mama saca la colombina, la destapa y se la da a Juanito</p>  <p>Ahora Juanito si deja de llorar y comienza a comerse la colombina</p> <p><i>Contenido de la Cartilla 2:</i> Una historieta que presenta un acto no intencional donde Juanito juega con su triciclo y cuando entra a la casa, se machuca los dedos por lo que empieza a llorar. Su mama lo consiente y como no deja de llorar, le entrega una colombina que el niño come feliz.</p> <p><i>Descripción de la Cartilla 2:</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="583 1052 892 1084"> <p>Imagen en la Cartilla</p>  </div> <div data-bbox="1333 1052 1423 1084"> <p>Relato</p> </div> </div> <p>Otro día Juanito estaba muy contento jugando con su triciclo en el patio de su casa, donde le gustaba mucho jugar</p> </div>

Ensayos	Nombre	Estructura
		<p>Mientras tanto, su mama estaba muy ocupada preparando un delicioso almuerzo en la cocina, que estaba frente al patio</p>
		<p>Entonces, a Juanito le dieron ganas de ir hasta la cocina porque tenía hambre</p>
		<p>Y cuando Juanito fue a pasar por la puerta, no miro bien y se machuco muy duro los deditos</p>
		<p>Así que Juanito comienza a llorar y a quejarse mucho por el dolor que tiene en sus deditos</p>
		<p>La mama apenas lo escucha llorar, se preocupa mucho y corre hasta donde esta Juanito</p>

Ensayos	Nombre	Estructura
<p>Ensayo 1</p>		<p>Cuando la mama llega, lo alza rápidamente para mirar que fue lo que le paso en los deditos</p> <p>Y al mirarlo bien, se da cuenta que no le paso nada grave. Entonces le da un besito en la manito. Pero Juanito no para de llorar</p> <p>Y por eso la mama se va a buscar una colombina que tenia guardada en un lugar en la cocina</p> <p>Entonces la mama saca la colombina, la destapa y se la da a Juanito</p> <p>Ahora Juanito si deja de llorar y comienza a comerse la colombina</p>
<p>INSTRUCCIONES.</p> <p><i>Familiarización:</i> "Vamos a ver esta lamina que nos cuenta una historia muy chévere; ¿Que ves tu ahí?"</p> <p><i>Situación:</i> "Ahora yo te voy a contar una historia de un amigo que se llama Juanito y vamos a ver que le pasa"</p> <p><i>Interrogatorio:</i> "Ya viste lo que paso con Juanito, cuéntame tu ¿qué quería el?, ¿Lo logró?,</p>		

Ensayos	Nombre	Estructura
	¿Cómo lo logró?"	

Cartilla

Ensayo
1

Ensayos	Nombre	Estructura
---------	--------	------------

Cartilla

Ensayos	Nombre	Estructura
Ensayo 1		

Ensayo
2

Títeres

MATERIALES .

Un Micrófono
 Una Cámara de Video
 Una Mesa
 Dos sillas
 Un Trípode
 Un Teatrino plegable, con medidas de 1.60 x 2.0 mt. De color rosado, decorado con una cara de Mickey Mouse y una cara de Minnie Mouse. La dimensión del escenario es de 50 x 80 cms.



Tres títeres de 20 cms. que representan los siguientes personajes:



Chiqui



Pedrito



Mamá



Mimo

Tres situaciones que incluyen la representación de una historia de títeres y la presentación de un juego de tres fotos que indican el inicio, nudo y desenlace de dicha historia representada.

Situación A: Compuesta por un guión para títeres llamado "Historia Intencional A" y un juego de tres fotos que muestran esta historia.

Contenido de la Situación A: El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño desea jugar con ella. Al éste manifestarle su intención, la respuesta que obtiene de su hermano mayor es un rotundo no y aunque continúa insistiendo, la respuesta es siempre la misma. Al notar esta situación, decide recurrir al llanto inconsolable, a lo cual responde la madre con un fuerte llamado de atención al hermano mayor; por lo que el niño pequeño consigue al fin su propósito, que es jugar con la pelota.

Guión de la Situación A:

(Aparece Pedrito en el escenario jugando con su pelota, feliz y tarareando una canción)

Pedrito: ¡Que bien!, soy el mejor jugador de fútbol del mundo! ¡Que cabecita! Tira al arco y Goooooollll! ¡Que Golazo! (Continúa jugando)

Chiqui: (Entra cantando y deseoso por jugar) Hola Pedrito, veo que estas jugando con la pelota. Yo también quiero jugar con ella. ¿Me dejas?

Ensayo
2

Títeres

Pedrito: (Continúa jugando) No, yo quiero jugar solo. Además, soy el mejor jugador de fútbol y no quiero que me molestes.

Chiqui: (Insistiendo) Pero Pedrito, yo quiero jugar. Yo también se jugar con la pelota.

Pedrito: (Continúa jugando) No, yo quiero jugar solo. No me importa si tú también sabes jugar con la pelota. Ya te dije que no te voy a dar la pelota.

Chiqui: (Insistiendo) Pero Pedrito, yo quiero jugar.

Pedrito: (Continúa jugando) ¡Que no! (Para de jugar y se voltea a mirar a Chiqui) Chiqui, éntrate a la casa y déjame jugar solo. (Continúa jugando)

Chiqui: (Insistiendo) Pero.. ¡Yo quiero jugar!

Pedrito: (Continúa jugando) ¡Que no!

Chiqui: (Insistiendo) Pero.. (Entre sollozos) ¡Mamá! (Comienza a llorar inconsolablemente)

Pedrito: (Tratando de callarlo) No llores por favor.

Chiqui: (Llorando)

Mamá: (Aparece gritando) ¿Pedrito, que le estas haciendo a Chiqui? ¡No lo hagas llorar!

Pedrito: (Rezongando) Pero mamá, el empezó. No me deja jugar.

Mamá: (Regañando) ¡No hagas llorar a tu hermanito! (Se aleja)

Pedrito: (Rezongando) Esta bien mamá. (Se dirige a Chiqui) Toma Chiqui la pelota, juega tú con ella, yo me voy a jugar a otra parte.

Chiqui: (Deja de llorar, coge la pelota y comienza a jugar)

Pedrito: (Se aleja)

Chiqui: (Continúa jugando feliz con la pelota mientras tararea una canción)

Juego de Fotos de la Situación A:



Situación B: Compuesta por un guión para títeres llamado "Historia Intencional B" y un juego de tres fotos que muestran dicha historia.

Contenido de la Situación B: El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño desea jugar también. Al éste manifestarle su intención, la respuesta que obtiene de su hermano mayor es un rotundo no y aunque continúa insistiendo, la

respuesta es siempre la misma. Al notar esta situación, decide hacerle zancadilla cuando trataba de "anotar un gol". Esto hace que se caiga y suelte la pelota, situación que aprovecha el pequeño para cogerla y jugar con ella, consiguiendo su propósito.

Guión de la Situación B:

(Aparece Pedrito en el escenario jugando con su pelota, feliz y tarareando una canción)

Pedrito: ¡Que bien!, soy el mejor jugador de fútbol del mundo! Tira al arco y Goooooooooool! (Continúa jugando)

Chiqui: (Entra cantando y deseoso por jugar) Hola Pedrito, veo que estas jugando con la pelota. Yo también quiero jugar con ella. ¿Me dejas?

Pedrito: (Continúa jugando) No, yo quiero jugar solo. Además, soy el mejor jugador de fútbol y no quiero que me molestes.

Chiqui: (Insistiendo) Pero Pedrito, yo quiero jugar. Yo también se jugar con la pelota.

Pedrito: (Continúa jugando) No, yo quiero jugar solo. No me importa si tú también sabes jugar con la pelota. Ya te dije que no te voy a dar.

Chiqui: (Insistiendo) Pero Pedrito, yo quiero jugar.

Pedrito: (Continúa jugando) ¡Que no! (Para de jugar y se voltea a mirar a Chiqui) Chiqui, entráte a la casa y déjame jugar solo. (Continúa jugando)

Chiqui: (Insistiendo) Pero.. ¡Yo quiero jugar!

Pedrito: (Continúa jugando) ¡Que no!

Chiqui: (Insistiendo) Pero.. (Se hace a un lado y espera el momento indicado)

Pedrito trata de hacer un gol y en ese momento Chiqui le hace una zancadilla, por lo que Pedrito se cae y suelta la pelota.

Pedrito: (Llorando) Ay, me duele.

Chiqui: (Rápidamente coge la pelota) Ahora si puedo jugar con la pelota!!

Pedrito: (Sollozando) Mami, me caí. (Continúa llorando y sale)

Chiqui: (Jugando feliz con la pelota tararea una canción)

Juego de Fotos de la Situación B:

Títeres

Ensayo
2



Situación C: Compuesta por un guión para títeres llamado "Historia No Intencional C" y un

juego de tres fotos que muestran dicha historia.

Contenido de la Situación C: El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño esta jugando con un carrito. En el momento de hacer un pase con la pelota, falla y esta va a dar cerca al pequeño. El coge la pelota y se lo tira a su hermano mayor y continúa jugando con su carrito y el mayor con su pelota.

Guión de la Situación C:

(Aparece Pedrito en el escenario jugando fútbol con su pelota, feliz y tarareando una canción; a su vez también aparece Chiqui jugando feliz con su carrito)

Pedrito: ¡Que bien!, ¡soy el mejor jugador de fútbol del mundo! ¡Que cabecita! Tira al arco y Gool! ¡Que Golazo! (Continúa jugando)

Chiqui: Aquí va Montoya y se va a ganar la carrera. Le esta ganando a su compañero de equipo y se pasa a uno, al otro y llega de primero a la meta

Pedrito: (Continúa jugando, al hacerlo, de repente se va la pelota y cae junto a Chiqui y el coge la pelota) Chiqui por favor, pásame la pelota

Chiqui: (Le tira la pelota) Aquí tienes.

Pedrito: Gracias Chiqui (Continúa jugando)

Chiqui: de nada (Continúa jugando)

Juego de Fotos de la Situación C:



INSTRUCCIONES.

Familiarización: "Te voy a dar este títere para que juegues un momento con él"

Situación: "Ahora vamos a ver lo que nos van a contar los amigos títeres"

Interrogatorio a cargo del Títere Mimo: "¡Hola Amiguita! como yo no pude llegar ver a nuestros amigos le voy a pedir a mi amiga -Diana- que te muestre las fotos que les tomaron a ellos hace un momento; ella te las va a dar en desorden y yo quiero que tu las ordenes según lo que viste para que me cuentes lo que ocurrió hace un momento; Cuéntame qué paso con ellos, ¿Qué era lo que quería Chiqui?, ¿Qué hizo entonces?, ¿Y al final qué paso?"

Títeres

Ensayo
2

Títeres

Ensayo 2

MATERIALES .

Un Televisor
Reproductor de Video en formato VHS
Un Micrófono
Una Cámara de Video
Una Mesa
Dos sillas
Un Trípode
Un Casete de Video, formato VHS que contiene 3 historias representadas por títeres.
Tres títeres de 20 cms. que representan los siguientes personajes:



**Ensayo
3**
**Video
de
Títeres**

Chiqui

Pedrito

Mamá

Un juego compuesto por tres fotos que representan una historia.



Tres situaciones; cada una contiene una historia de títeres en video y un juego de tres fotos que muestran el inicio, nudo y desenlace de cada historia.

Situación A: Compuesta por una historia llamada "Historia Intencional A", presentada en video, el guión y el juego de fotos de la historia.

Contenido de la Situación A: El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño desea jugar con ella. Al éste manifestarle su intención, la respuesta que obtiene de su hermano mayor es un rotundo no y aunque continúa insistiendo, la respuesta es siempre la misma. Al notar esta situación, decide recurrir al llanto, a lo cual responde la madre con un fuerte llamado de atención al hermano mayor; por lo que el niño pequeño consigue al fin su propósito, que es jugar con la pelota.

Guión de la Situación A:

(Aparece Pedrito jugando feliz con la pelota)

Pedrito: ¡La pelota, ¡soy el mejor jugador que hay en el colegio! (Continúa jugando)

Chiqui: (Entra cantando) ¡Hola Pedrito!

Pedrito: ¡Hola Chiqui!

Chiqui: ¿Qué haces?

Pedrito: Jugando fútbol

Chiqui: (soprendido) ah! Jugando fútbol... ¡yo también quiero jugar! (lo repite)

Pedrito: ¡No!

Ensayo
3Video
de
Títeres

Chiqui: (Insistiendo) Pero Porque?

Pedito: por que no!

Chiqui: (desilusionado) ¡ay! pero yo quiero jugar. Pedito yo quiero jugar fútbol...por favor?

Pedito: No! No! No!(Continúa jugando)

Chiqui: (Insistiendo) Pero por favor...

Pedito: (Continúa jugando) Tu eres muy pequeño Chiqui

Chiqui: (Insistiendo) Pero... ¡Yo se jugar!

Pedito: (Continúa jugando) ¡No tu no sabes!

Chiqui: (Insistiendo) ¡si yo si se, yo si se! si jugamos yo te muestro. (Entre sollozos) Pedito...Pedito...Pedito pero yo quiero jugar...(Y comienza a llorar inconsolablemente)

Pedito: (contrariado) ¡Ay otra vez!

Chiqui: (Llorando) Pedito yo quiero jugar con la pelota...yo quiero jugar fútbol..

Pedito: (acercándose para consolarlo) ya, ya, ya Chiqui tu eres muy pequeño

Chiqui: (Llorando) pero yo se jugar...

Pedito: (sobándole la cabeza) no Chiqui tu no sabes, tu eres muy pequeño ¡yo me voy de acá!

Mamá: (se escucha la voz en tono de llamado de atención) ¿Pedito?

Pedito: ¡mamá!

Mamá: ¿Pedito?

Pedito: Si?

Mamá: ¡Pedito no me hagas llorar a Chiqui!

Pedito: (Rezongando) Pero mamá, el no sabe jugar!

Mamá: (Regañando) ¡Pedito no me hagas llorar a Chiqui y dale lo que quiere!

Chiqui: (Llorando) yo quiero jugar con la pelota

Pedito: (Rezongando) ay no mamá...peroes que el partido de mañana

Mamá: ¡Pedito no me hagas llorar a Chiqui!

Chiqui: (Llorando) la pelota...

Pedito: (Rezongando) peroes que el no...(Se dirige a Chiqui) Toma, toma Chiqui la pelota

Chiqui: (entusiasmado coge la pelota, Deja de llorar y comienza a jugar) Ah! La pelota gracias Pedrito!

Pedrito: (Se aleja) Yome voy al parque

Chiqui: (Continúa jugando feliz con la pelota mientras tararea una canción)
Juego de Fotos de la Situación A:



Situación B: Compuesta por una historia llamada "Historia Intencional B", presentada en video, el guión y el juego de fotos de la historia.

Contenido de la Situación B: La mamá le sirve el almuerzo a Chiqui, quien al ver que le sirvieron sopa no duda en manifestar su desagrado por esta, a lo que la mamá le insiste acercándole la primera cucharada pero él luego de recibirla comienza a quejarse por un fuerte dolor de estomago, a lo que la mamá luego de dudarlo un momento se acerca para darle un masaje en su abdomen, mientras que Chiqui continua insistiendo en que no desea tomarse la sopa, frente a lo cual la mamá acepta que se coma solo las papas fritas y se lleva la sopa.

Guión de la Situación B:

(Entra la mamá con el plato de la sopa)

Mamá: ¿Dónde estas Chiqui?!

Chiqui: (llega animado) ¡Ah! Almuerzo...Si mami tengo mucha hambre

Mamá: Cómetelo todo Chiqui, ya vengo.

Chiqui: Bueno mami...Umm! Que rico papas fritas y aquí ¡guacatela! Sopa no quiero.

Mamá: (llega rápidamente) ¿Qué te pasa con la sopa Chiqui?

Chiqui: Mami? mami no quiero sopa (expresando su negativa con la mano)

Mamá: Noco, te la tomas.

Chiqui: No mami no, no mami no, no! no! no! no! por favor, hoy no quiero sopa

Mamá: No Chiqui... (llevándole la cuchara a la boca) una cucharada por tu mamá

Chiqui: (Apenas la recibe y sorbe un poco, expresa su desagrado y comienza a quejarse inmediatamente) ay! ay! ay mami!...¡mami me duele el estomago! mami ay ay ay!

Mamá: De verdad Chiqui? (mientras se acerca bien a él y comienza a sobarle la pancita)

Chiqui: Ay Miami me duele mucho, ay ay ay mami no quiero sopa, no quiero!

Mamá: Ya Chiqui ya, ya... (lo sigue sobando y le da un beso en la cabeza) Bueno Chiqui por hoy, no te la tomas, pero te comes las papas

Chiqui: Bueno Miami, pero no quiero sopa..

Mamá: (levantando el plato de sopa y llevándoselo) Bueno, te traigo el jugo

Chiqui: Bueno Miami ¡gracias!...Umm! que rico papas fritas

Juego de Fotos de la Situación B:



Situación C: Compuesta por una historia representada por títeres y grabada en VHS llamada "Historia No Intencional C", el guión de la historia y el juego de fotos de la historia.

Contenido de la Situación C: El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño esta jugando con un carrito. En el momento de hacer un pase con la pelota, falla y esta va a dar cerca al pequeño. El coge la pelota y se lo tira a su hermano mayor y continúa jugando con su carrito y el mayor con su pelota.

Guión de la Situación C:

(Aparece Pedrito jugando fútbol con su pelota, tarareando una canción)

Pedrito: ¡Que bien!, ¡soy el mejor jugador de fútbol del mundo! ¡Que cabecita! Tira al arco y Gool! ¡Que Golazo! (Continúa jugando)

(Aparece Chiqui jugando feliz con su carrito)

Chiqui: Aquí va Montoya y se va a ganar la canera. Le esta ganando a su compañero de equipo y se pasa a uno, al otro y llega de primero a la meta!

Pedrito: (Al jugar, de repente se va la pelota y cae junto a Chiqui y él coge la pelota) Chiqui por favor, pásame la pelota!

Chiqui: (Le tira la pelota) Aquí la tienes.

Pedrito: Gracias Chiqui (Continúa jugando)

Chiqui: de nada (Continúa jugando)

Juego de Fotos de la Situación C:

**INSTRUCCIONES.**

Familiarización: "Yo tengo unos amiguitos que les gusta mucho que les tomen fotos, y con esas fotos ellos me cuentan historias. Hoy yo te traje algunas de esas fotos que ellos me dieron para que te las mostrara, ¿quieres verlas?"

**Video
de
Títeres**

Situación: "Mis amiguitos me mandaron otras tres historias pero estas son para que las veamos primero en la televisión y luego en fotos otra vez, ¡vamos a verlas!" "Ahora vamos a ver la segunda historia que mandaron los amiguitos" "Ahora vamos a ver la ultima historia que mandaron los amiguitos"

Interrogatorio: "De esta historia que acabamos de ver mis amiguitos también nos enviaron las fotos, ¡vamos a verlas! Cuéntame que paso en esta historia? Que quería Chiqui? Que hizo? Y al final que paso?" "Vamos a ver ahora las ultimas fotos que nos enviaron los amiguitos!!" "Cuéntame que paso en esta historia? Que estaban haciendo los amigos? Y al final que paso?"

**Ensayo
3**

**Video
de
Titeres**

**Ensayo
3**

Fase II. Aplicación del Dispositivo Experimental

Cuando el dispositivo se encuentra preparado, se procede a experimentar su aplicación con niños y niñas que cumplan los criterios de inclusión. La aplicación se realiza teniendo en cuenta el procedimiento y las condiciones correspondientes al dispositivo diseñado.

Cada uno de los ensayos planteados en la Fase I tiene su propia forma de aplicación, basada en la estructura y el procedimiento del mismo. Los tres ensayos comparten una estructura común para el procedimiento: a) Familiarización; b) Situación y, c) Interrogatorio.

a) La Familiarización es tomada como la etapa dentro de la cual se introduce a los niños y niñas en el ambiente de la tarea, invitándolos a explorar elementos similares a los utilizados en la situación. Esta etapa tiene como objetivo primordial generar en los participantes un clima de comodidad y confianza que evite su asociación con el tradicional ambiente evaluativo, para así incrementar naturalmente su motivación.

b) La Situación es el momento en el cual se presenta la tarea como tal, según lo planteado por el ensayo –en este caso, la presentación de las historias-.

c) El Interrogatorio es la etapa en la que se realizan preguntas que han sido previamente establecidas y se refieren al contenido de las historias de la situación presentada anteriormente. Estas preguntas son flexibles, de forma tal que su formulación varía de un sujeto a otro, dependiendo de sus respuestas; esto obedece a que se busca explorar las diferentes vías que emplean los niños y niñas para razonar acerca de la situación planteada.

La Tabla 4 presenta detalladamente los sujetos y la forma específica de aplicación de cada uno de los ensayos. Esta tabla presenta tres columnas: en la primera se nombra el número del ensayo del dispositivo con su respectiva denominación; en la segunda columna se presenta el procedimiento detallado de aplicación de dicho ensayo y; en la tercera columna, se muestran los sujetos a los cuales se les aplicó el ensayo.

Para visualizar mejor el contenido de la tabla 4, se resume así:

Ensayo	Procedimiento	Sujetos
Ensayo 1: Cartilla	Se describe el procedimiento de aplicación del ensayo, incluyendo el momento en el cual se dan las instrucciones a los niños y niñas.	Se mencionan los sujetos -y su edad- a los cuales se les aplicó el ensayo del Dispositivo.
Ensayo 2: Títeres	Se describe el procedimiento de aplicación del ensayo, incluyendo el momento en el cual se dan las instrucciones a los niños y niñas.	Se mencionan los sujetos -y su edad- a los cuales se les aplicó el ensayo del Dispositivo.
Ensayo 3: Video de Títeres	Se describe el procedimiento de aplicación del ensayo, incluyendo el momento en el cual se dan las instrucciones a los niños y niñas.	Se mencionan los sujetos -y su edad- a los cuales se les aplicó el ensayo del Dispositivo.

Tabla 4. Descripción del Procedimiento de Aplicación de los ensayos a los sujetos.

Ensayos	Procedimiento	Sujetos
Ensayo 1: Cartilla	<p><i>Familiarización:</i> Se le presenta al niño o a la niña la lámina 1 perteneciente a la familiarización y que es diferente a las contenidas en la cartilla, la cual presenta a dos personajes en una situación particular. Se le indica al niño o la niña “Vamos a ver esta lámina que nos cuentan una historia muy chévere; ¿Que ves tú ahí?” y se complementa lo que dice el niño o la niña para construir un cuento. Luego, se le presenta la lámina 2, que también pertenece a la familiarización, la cual presenta un personaje en una situación particular y se le indica al niño o la niña “Vamos a ver esta lámina que nos cuentan una historia muy chévere; ¿Que ves tú ahí?” y se complementa lo que dice el niño o la niña para construir un cuento.</p> <p><i>Situación:</i> Se le representa al niño o niña la cartilla 1, que contiene la historieta con el acto intencional. A medida que se van presentando las láminas, la investigadora va relatando la historieta según la imagen presentada en cada una de las láminas de la cartilla. Cuando se termina el relato de la historieta, se cierra la cartilla y se guarda.</p> <p><i>Interrogatorio:</i> Se le pregunta al niño o niña sobre la historieta que acabo de escuchar y ver, para lo cual se le pregunta “Ya viste lo que paso con Juanito, cuéntame tu ¿qué quería el?, ¿Lo logró?, ¿Cómo lo logró?”</p> <p><i>Situación:</i> Se le representa al niño o niña la cartilla 2, que contiene la historieta con el acto no intencional. A medida que se van presentando las láminas, la investigadora va relatando la historieta según la imagen presentada en cada una de las láminas de la cartilla. Cuando se termina el relato de la historieta, se cierra la cartilla y se guarda.</p> <p><i>Interrogatorio:</i> Se le pregunta al niño o niña sobre la historieta que acabo de escuchar y ver, para lo cual se le pregunta “Ya viste lo que paso con Juanito, cuéntame tu ¿qué quería el?, ¿Lo logró?, ¿Cómo lo logró?”</p>	<p>La aplicación fue hecha entre las investigadoras en una dinámica de juego de roles. En ella, una de las investigadoras representaba el rol de una niña de cuatro años y se lleva a cabo la situación.</p>
Ensayo 2: Títeres	<p><i>Familiarización:</i> Se le presta a la niña un títere para que lo explore y lo manipule dándole la siguiente indicación “Te voy a dar este títere para que juegues un momento con él”</p> <p><i>Situación:</i> Después de decirle a la niña “Ahora vamos a ver lo que nos van a contar los amigos títeres”, los títeres representan la historia intencional A, siendo la niña la observadora directa de dicha obra.</p> <p><i>Interrogatorio:</i> Aparece el títere mimo y le dice a la niña “¡Hola Amiguita! como yo no pude llegar ver a nuestros amigos le voy a pedir a mi amiga –Diana- que te muestre las fotos que les tomaron a ellos hace un momento; ella te las va a dar en desorden y yo quiero que tu las ordenes según lo que viste para que me cuentes lo que ocurrió hace un momento” y la investigadora ubica sobre la mesa el juego de fotos en desorden para que ella las ordene, según las instrucciones del mimo. Mientras ella las ordena, el mimo le dice “Cuéntame qué paso con ellos, ¿Qué era lo que quería</p>	<p>Una niña de 4 años, 2 meses, 12 días. (Ver Anexo 3)</p>

Ensayos	Procedimiento	Sujetos
	<p>Chiqui?, ¿Qué hizo entonces?, ¿Y al final qué paso?”</p> <p><i>Situación:</i> Después de decirle a la niña “Ahora vamos a ver lo que nos van a contar los amigos títeres”, los títeres representan la historia intencional B, siendo la niña la observadora directa de dicha obra.</p> <p><i>Interrogatorio:</i> Aparece el títere mimo y le dice a la niña “¡Hola Amiguita! como yo no pude llegar ver a nuestros amigos le voy a pedir a mi amiga –Diana- que te muestre las fotos que les tomaron a ellos hace un momento; ella te las va a dar en desorden y yo quiero que tu las ordenes según lo que viste para que me cuentes lo que ocurrió hace un momento” y la investigadora ubica sobre la mesa el juego de fotos en desorden para que ella las ordene, según las instrucciones del mimo. Mientras ella las ordena, el mimo le dice “Cuéntame qué paso con ellos, ¿Qué era lo que quería Chiqui?, ¿Qué hizo entonces?, ¿Y al final qué paso?”</p> <p><i>Situación:</i> Después de decirle a la niña “Ahora vamos a ver lo que nos van a contar los amigos títeres”, los títeres representan la historia intencional C, siendo la niña la observadora directa de dicha obra.</p> <p><i>Interrogatorio:</i> Aparece el títere mimo y le dice a la niña “¡Hola Amiguita! como yo no pude llegar ver a nuestros amigos le voy a pedir a mi amiga –Diana- que te muestre las fotos que les tomaron a ellos hace un momento; ella te las va a dar en desorden y yo quiero que tu las ordenes según lo que viste para que me cuentes lo que ocurrió hace un momento” y la investigadora ubica sobre la mesa el juego de fotos en desorden para que ella las ordene, según las instrucciones del mimo. Mientras ella las ordena, el mimo le dice “Cuéntame qué paso con ellos, ¿Qué era lo que quería Chiqui?, ¿Qué hizo entonces?, ¿Y al final qué paso?”</p>	

**Ensayo 2:
Títeres**

Ensayos	Procedimiento	Sujetos
Ensayo 3: Video de Títeres	<p>Familiarización: Se introduce al niño o niña paulatinamente en el contexto de la lectura de las fotografías por medio de preguntas sobre si le gusta que le tomen fotos y quién le toma fotos. Luego, se le dice “Yo tengo unos amiguitos que les gusta mucho que les tomen fotos, y con esas fotos ellos me cuentan historias. Hoy yo te traje algunas de esas fotos que ellos me dieron para que te las mostrara, ¿quieres verlas?”. Si su respuesta es afirmativa se comienza a ubicar el juego de fotografías de la familiarización frente al él o ella en el orden en el que se presentaron anteriormente (arriba).</p> <p>Después de que el niño ha ubicado su atención en las fotografías se le invita a narrar la historia que cuentan. Si comienza a narrar espontáneamente, se le sigue guiando hacia la descripción organizada de los sucesos presentados en las imágenes. En caso de que el niño no comience su verbalización espontáneamente, se le indica que se le va a contar la historia que los títeres desean contar con las fotos y se procede a narrar claramente los hechos incluyendo los nombres de los personajes y la secuencia de los acontecimientos.</p> <p>Situación: Se le dice al niño o niña “Mis amiguitos me mandaron otras tres historias pero estas son para que las veamos primero en la televisión y luego en fotos otra vez, ¡vamos a verlas!” La experimentadora da inicio a la proyección del video de la historia intencional A.</p> <p>Interrogatorio: Una vez finalizada la proyección, se le dice al niño o niña “De esta historia que acabamos de ver mis amiguitos también nos enviaron las fotos, ¡vamos a verlas!” y se ubican frente a él las tres fotografías correspondientes a la historia intencional A en el orden establecido (inicio, nudo, desenlace), dando el tiempo necesario para que el niño las observe y verbalice espontáneamente lo ocurrido con los personajes. En caso contrario, se comienza a preguntarle “Cuéntame, ¿que paso en esta historia? Que quería Chiqui? ¿Que hizo? Y al final, ¿que paso?”</p>	<p>Un niño de 3 años, 1 mes, 27 días; un niño de 3 años, 7 meses, 22 días y un niño de 4 años, 2 meses, 2 días (Ver Anexo 5).</p>

Ensayos	Procedimiento	Sujetos
Ensayo 3: Video de Títeres	<p>Situación: Se le dice al niño o niña “Ahora vamos a ver la segunda historia que mandaron los amiguitos” La experimentadora da inicio a la proyección del video de la historia intencional B.</p> <p>Interrogatorio: Una vez finalizada la proyección, se le dice al niño o niña “De esta historia que acabamos de ver mis amiguitos también nos enviaron las fotos, ¡vamos a verlas!” y se ubican frente a él las tres fotografías correspondientes a la historia intencional B en el orden establecido (inicio, nudo, desenlace), dando el tiempo necesario para que el niño las observe y verbalice espontáneamente lo ocurrido con los personajes. En caso contrario, se comienza a preguntarle “Cuéntame, ¿que paso en esta historia? Que quería Chiqui? ¿Que hizo? Y al final, ¿que paso?”</p> <p>Situación: Se le dice al niño o niña “Ahora vamos a ver la última historia que mandaron los amiguitos” La experimentadora da inicio a la proyección del video de la historia no intencional C.</p> <p>Interrogatorio: Una vez finalizada la proyección, se le dice al niño o niña “Vamos a ver ahora las ultimas fotos que nos enviaron los amiguitos!!” y se ubican frente a él las tres fotografías correspondientes a la historia no intencional C en el orden establecido (inicio, nudo, desenlace), dando el tiempo necesario para que el niño las observe y verbalice espontáneamente lo ocurrido con los personajes. En caso contrario, se comienza a preguntarle “Cuéntame que paso en esta historia? Que estaban haciendo los amigos? Y al final que paso?”</p>	

Fase III. Evaluación del Dispositivo Experimental

Se identifican las características favorables y desfavorables del dispositivo, basadas en los resultados de la aplicación. La evaluación se hace tomando en cuenta los siguientes criterios:

Validez de Contenido: Que explore la comprensión de la intención y no otras competencias mentalistas.

Motivación: Que despliegue y mantenga la atención y la disposición de los niños y niñas hacia la resolución de la tarea.

Carácter Lúdico: Que la tarea planteada sea divertida para los niños y niñas.

Contexto Natural: Que se realice dentro de la institución y en la jornada de estudio de los niños y niñas.

Material: Que sea conocido por los niños y niñas, estimule las modalidades sensoriales visuales y auditivas, de fácil manejo y transporte y además, que muestre relaciones interpersonales.

Practicidad: Que sus componentes tengan un alto grado de utilidad y eficacia.

Costos: Que su diseño y aplicación implique una inversión económica moderada para las investigadoras.

Tiempo: Que la aplicación sea corta para mantener la atención de los niños y niñas.

Interrogatorio: Que plantee preguntas alternas que exploren la comprensión de la intención, evitando las preguntas sugeridas.

Contenido: Que controle los factores internos que puedan generar confusión en la resolución de las tareas.

Los diferentes ensayos que se aplicaron en la Fase II fueron evaluados a partir de los criterios especificados en la presente Fase. La Tabla 5 describe la evaluación de cada ensayo presentado y se distribuye de la siguiente forma: en la primera columna, se presenta el número del ensayo del dispositivo con su respectivo nombre; en la segunda columna se muestran los criterios evaluativos de los ensayos; en la tercera columna se exhiben los aspectos favorables de cada uno de los criterios mostrados y en la última columna, los aspectos desfavorables de estos criterios.

Para visualizar mejor el contenido de la tabla 5, se resume así:

Ensayo	Criterio	Aspectos Favorables	Aspectos Desfavorables
Ensayo 1: Cartilla	Se presentan los criterios de evaluación mencionados en la fase III.	Se justifica la validez de cada uno de los criterios.	Se justifican los inconvenientes y las falencias de los criterios en el ensayo.
Ensayo 2: Títeres	Se presentan los criterios de evaluación mencionados en la fase III.	Se justifica la validez de cada uno de los criterios.	Se justifican los inconvenientes y las falencias de los criterios en el ensayo.
Ensayo 3: Video de	Se presentan los criterios de evaluación mencionados en la fase	Se justifica la validez de cada uno de los criterios.	Se justifican los inconvenientes y las falencias de los criterios en

Títeres III.

el ensayo.

Tabla 5. Descripción de la evaluación de los dispositivos ensayados.

Ensayo	Criterios	Aspectos Favorables	Aspectos Desfavorables
Ensayo 1: Cartilla	Validez de Contenido	Explora la comprensión de la intención.	Explora además la memoria viso-espacial y la memoria secuencial.
	Motivación	Atrae la atención de los participantes.	La atención y la disposición se mantienen por poco tiempo.
		Contribuye a la disposición hacia la resolución de la tarea.	
	Carácter Lúdico	La tarea planteada es divertida.	
	Contexto Natural	Se realiza dentro de la institución educativa.	
		Se realiza en la jornada de estudio de los participantes.	
	Material	Es familiar.	Las investigadoras deben memorizar el relato, el cual puede variar al ser narrado.
		Estimula las modalidades sensoriales visuales y auditivas.	
		Es de fácil manejo. Su transporte es sencillo.	
	Practicidad	Los componentes son útiles y eficaces.	
Costos		Su diseño y presentación implican una inversión económica alta.	
Tiempo		La aplicación es prolongada –20 minutos por cartilla–.	
Interrogatorio	Las preguntas están claramente establecidas.	El contenido de las preguntas puede inducir las respuestas.	
Contenido	Muestra relaciones interpersonales.	Las historias que se presentan pueden generar confusión en la comprensión de las mismas.	
Validez de Contenido	Explora la comprensión de la intención.	Explora también la orientación viso-espacial y la memoria secuencial.	
	Motivación	Despliega y mantiene la atención y la disposición hacia la tarea.	

Ensayo	Criterios	Aspectos Favorables	Aspectos Desfavorables
Ensayo 2: Títeres	Carácter Lúdico	La tarea planteada es divertida.	
	Contexto Natural	Se realiza dentro de la institución educativa.	
		Se realiza en la jornada de estudio de los participantes.	
	Material	Es familiar.	Es complicado el manejo por parte de las investigadoras al tener que interpretar los personajes, a la vez que se observan los sujetos.
		Estimula las modalidades sensoriales.	El transporte es tedioso, al incorporar el teatrino y los títeres.
	Practicidad	Los componentes son eficaces para la tarea.	Los componentes no son útiles para la tarea.
	Costos	El diseño del ensayo es económico.	La aplicación y el transporte implican una inversión económica elevada.
	Tiempo		La aplicación es muy prolongada –1 hora y 30 minutos aproximadamente-.
	Interrogatorio	Las preguntas están claramente establecidas; sin embargo, pueden presentarse variaciones que ayuden a clarificar las respuestas de los niños.	Las variaciones en las preguntas se hacen como consecuencia de la dinámica del interrogatorio entre el mimo y el niño, lo que puede inducir las respuestas.
	Contenido	Muestra relaciones interpersonales.	Algunos factores internos pueden generar confusión –p.e. la meta de las historias-
Ensayo 3: Video de Títeres	Validez de Contenido	Solo explora la comprensión de la intención.	
	Motivación	Despliega y mantiene la atención y la disposición hacia la tarea.	
	Carácter Lúdico	La tarea planteada es divertida.	
	Contexto Natural	Se realiza dentro de la institución educativa.	
Se realiza en la jornada de estudio de los participantes.			

Ensayo	Criterios	Aspectos Favorables	Aspectos Desfavorables
		Es familiar.	
	Material	Estimula las modalidades sensoriales. Es de fácil manejo y transporte.	
	Practicidad	Sus componentes tienen un alto grado de utilidad y eficacia.	
	Costos	Su diseño y aplicación implica una inversión económica moderada.	
	Tiempo	La aplicación es corta –30 minutos en total-.	
	Interrogatorio	Las preguntas están claramente establecidas; sin embargo, pueden presentarse variaciones que ayuden a clarificar las respuestas de los niños.	Las variaciones en las preguntas se hacen como consecuencia de la dinámica del interrogatorio, lo que puede inducir las respuestas.
	Contenido	Muestra relaciones interpersonales	Algunos de sus factores internos pueden generar confusión al no ser totalmente controlados –p.e. el contrabalanceo de las situaciones y el contenido de las mismas-.

Fase IV. Ajustes del Dispositivo Experimental

Teniendo en cuenta la evaluación realizada y la clarificación de las características favorables y desfavorables, se procede a hacer los cambios pertinentes para mejorar el dispositivo.

Después de la evaluación de los tres ensayos mostrados con anterioridad, se establece el Dispositivo Final, con los ajustes necesarios para la aplicación del mismo.

La tabla 6, muestra la estructura y procedimiento de aplicación del Dispositivo Final.

Esta presenta dos columnas, en donde la primera muestra su denominación y la segunda plantea la estructura y el procedimiento de aplicación. Para resumir, se presenta de la siguiente forma:

Nombre	Estructura y Procedimiento
DISPOSITIVO FINAL:	En la estructura se incluyen los materiales –guiones y fotografías- y las instrucciones específicas.
VIDEO DE TITERES	En el procedimiento, se describe paso a paso la aplicación del dispositivo y el momento preciso de las instrucciones.

Tabla 6. Estructura y procedimiento de aplicación del Dispositivo Final.

NOMBRE	ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO
DISPOSITIVO FINAL: VIDEO DE TITERES	<p>MATERIALES. Un Micrófono Una Cámara de Video Reproductor de Video en formato VHS Un Televisor Una Mesa Dos sillas Un Trípode Un Casete de Video, formato VHS que contiene 3 historias representadas por títeres; cada una con una duración de tres minutos. Tres títeres de 20 cms. que representan los siguientes personajes:</p>
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Chiqui</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Pedrito</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Mamá</p> </div> </div>
	<p>Un juego compuesto por tres fotos que representan una historia.</p>
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div>
	<p>Dos situaciones; cada una contiene una historia de títeres en video y un juego de tres fotos que muestran el inicio, nudo y desenlace de cada historia.</p>
	<p><u>Historia A:</u> Llamada "Historia Intencional A", compuesta por su presentación en video, el guión y el juego de fotos de la historia. <i>Contenido de la Historia A:</i> El hermano mayor esta jugando con la pelota y su hermano pequeño desea jugar con ella. Al éste manifestarle su intención, la respuesta que obtiene de su hermano mayor es un rotundo no y aunque continúa insistiendo, la respuesta es siempre la misma. Al notar esta situación, decide recurrir al llanto inconsolable, a lo cual responde la</p>

NOMBRE	ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO
DISPOSITIVO FINAL: VIDEO DE TITERES	<p>madre con un fuerte llamado de atención al hermano mayor; por lo que el niño pequeño consigue al fin su propósito, que es jugar con la pelota.</p>
	<p><i>Guión de la Historia A:</i></p>
	<p>(Aparece Pedrito jugando feliz con la pelota)</p>
	<p><u>Pedrito:</u> ¡La pelota, ¡soy el mejor jugador que hay en el colegio! (Continúa jugando)</p>
	<p><u>Chiqui:</u> (Entra cantando) ¡Hola Pedrito!</p>
	<p><u>Pedrito:</u> ¡Hola Chiqui!</p>
	<p><u>Chiqui:</u> ¿Qué haces?</p>
	<p><u>Pedrito:</u> Jugando fútbol</p>
	<p><u>Chiqui:</u> (sorprendido) ah! Jugando fútbol...!yo también quiero jugar! (lo repite)</p>
	<p><u>Pedrito:</u> ¡No!</p>
	<p><u>Chiqui:</u> (Insistiendo) Pero Porque?</p>
	<p><u>Pedrito:</u> por que no!</p>
	<p><u>Chiqui:</u> (desilusionado) ¡ay! pero yo quiero jugar. Pedrito yo quiero jugar fútbol...por favor?</p>
	<p><u>Pedrito:</u> No! No! No!(Continúa jugando)</p>
	<p><u>Chiqui:</u> (Insistiendo) Pero por favor...</p>
<p><u>Pedrito:</u> (Continúa jugando) Tu eres muy pequeño Chiqui</p>	
<p><u>Chiqui:</u> (Insistiendo) Pero... ¡Yo se jugar!</p>	
<p><u>Pedrito:</u> (Continúa jugando) ¡No tu no sabes!</p>	
<p><u>Chiqui:</u> (Insistiendo) ¡si yo si se, yo si se! si jugamos yo te muestro. (Entre sollozos) Pedrito...Pedrito...Pedrito pero yo quiero jugar...(Y comienza a llorar inconsolablemente)</p>	
<p><u>Pedrito:</u> (contrariado) ¡Ay otra vez!</p>	
<p><u>Chiqui:</u> (Llorando) Pedrito yo quiero jugar con la pelota...yo quiero jugar fútbol..</p>	
<p><u>Pedrito:</u> (acercándose para consolarlo) ya, ya, ya, ya Chiqui tu eres muy pequeño</p>	
<p><u>Chiqui:</u> (Llorando) pero yo se jugar...</p>	
<p><u>Pedrito:</u> (sobándole la cabeza) no Chiqui tu no sabes, tu eres muy pequeño ¡yo me voy de acá!</p>	
<p><u>Mamá:</u> (se escucha la voz en tono de llamado de atención) ¿Pedrito?</p>	

NOMBRE	ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO
	<p><u>Pedrito</u>: ¡mamá!</p> <p><u>Mamá</u>: ¿Pedrito?</p> <p><u>Pedrito</u>: Sí?</p> <p><u>Mamá</u>: ¿Pedrito no me hagas llorar a Chiqui!</p> <p><u>Pedrito</u>: (Rezongando) Pero mamá, el no sabe jugar!</p> <p><u>Mamá</u>: (Regañando) ¡Pedrito no me hagas llorar a Chiqui y dale lo que quiere!</p> <p><u>Chiqui</u>: (Llorando) yo quiero jugar con la pelota</p> <p><u>Pedrito</u>: (Rezongando) ay no mamá...peroes que el partido de mañana.</p> <p><u>Mamá</u>: ¿Pedrito no me hagas llorar a Chiqui!</p> <p><u>Chiqui</u>: (Llorando) la pelota..</p> <p><u>Pedrito</u>: (Rezongando) peroes que el no...(Se dirige a Chiqui) Toma, toma Chiqui la pelota</p> <p><u>Chiqui</u>: (entusiasmado coge la pelota, Deja de llorar y comienza a jugar) Ah! La pelota gracias Pedrito!</p> <p><u>Pedrito</u>: (Se aleja) Yome voy al parque</p>
<p>DISPOSITIVO FINAL: VIDEO DE TITERES</p>	<p><u>Chiqui</u>: (Continúa jugando feliz con la pelota mientras tararea una canción)</p> <p><i>Juego de Fotos de la Historia A:</i></p>
	
	<p><u>Historia B</u>: Llamada "Historia Intencional B", compuesta por su presentación en video, el guión y el juego de fotos de la historia.</p> <p><i>Contenido de la Historia B</i>: La mamá le sirve el almuerzo a Chiqui, quien al ver que le sirvieron sopa no duda en manifestar su desagrado por esta, a lo que la mamá le insiste acercándole la primera cucharada pero él luego de recibirla comienza a quejarse por un fuerte dolor de estomago, a lo que la mamá luego de dudarle un momento se acerca para darle un masaje en su abdomen, mientras que Chiqui continua insistiendo en que no desea tomarse la sopa, frente a lo cual la mamá termina por aceptar que se coma solo las papas fritas que también le</p>

NOMBRE	ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO
---------------	-----------------------------------

había servido y se lleva la sopa.

Guión de la Historia B:

(Entra la mamá con el plato de la sopa)

Mamá: ¿Dónde estas Chiqui?!

Chiqui: (llega animado) ¡Ah! Almuerzo...Si mami tengo mucha hambre

Mamá: Cómetelo todo Chiqui, ya vengo.

Chiqui: Bueno mami...Umm! Que rico papas fritas y aquí ¡guacatela! Sopa no quiero.

Mamá: (llega rápidamente) ¿Qué te pasa con la sopa Chiqui?

Chiqui: Mami? mami no quiero sopa (expresando su negativa con la mano)

Mamá: Nooo, te la tomas.

Chiqui: No mami no, no mami no, no! no! no! no! por favor, hoy no quiero sopa

Mamá: No Chiqui...(llevándole la cuchara a la boca) una cucharada por tu mamá

Chiqui: (Apenas la recibe y sorbe un poco, expresa su desagrado y comienza a quejarse inmediatamente) ay! ay! ay mami!...¡mami me duele el estomago! mami ayayayay!

Mamá: De verdad Chiqui? (mientras se acerca bien a él y comienza a sobarle la pancita)

Chiqui: Ay Mami me duele mucho, ayayay mami no quiero sopa, no quiero!

Mamá: Ya Chiqui ya, ya...(lo sigue sobando y le da un beso en la cabeza) Bueno Chiqui por hoy, no te la tomas, pero te comes las papas

Chiqui: Bueno Mami, pero no quiero sopa..

Mamá: (levantando el plato de sopa y llevandoselo) Bueno, te traigo el jugo

Chiqui: Bueno Mami ¡gracias!...Umm! que rico papas fritas

**DISPOSITIVO
FINAL:
VIDEO DE
TITERES**

Juego de Fotos de la Historia B:



NOMBRE**ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO****INSTRUCCIONES.**

Familiarización: "Nosotras tenemos unos amiguitos que mandaron unos videos y unas fotos para que ustedes los vieran, pero solo pueden pasar uno por uno. Quien quiere ir a jugar primero?". "Yo tengo unos amiguitos que les gusta mucho que les tomen fotos, y con esas fotos ellos me cuentan historias. Hoy yo te traje algunas de esas fotos que ellos me dieron para que te las mostrara, ¿quieres verlas?". "Estaba Pedrito pintando un paisaje y su amigo Chiqui estaba pintando un avión. Chiqui necesitaba pintura y le pidió el favor a Pedrito que le regalara un poco de la de él. Él le dijo que si y así Chiqui pudo terminar el avión que estaba pintando. Cuando terminó, recogió sus cosas y se fue a jugar".

Situación: "Mis amiguitos me mandaron dos historias para que las veamos primero en la televisión y luego en fotos, Ahora vamos a ver una de esas historias que mandaron los amiguitos"

Interrogatorio: "Mis amiguitos nos enviaron las fotos de este video, yo te las voy a mostrar y tu me vas a contar qué paso en la historia" "Vamos a ver ahora las ultimas fotos que nos enviaron los amiguitos!!" "Cuéntame que paso en esta historia?" "Que quería Chiqui?" "Que hizo?" "Porqué?" "Y al final que paso?"

DISPOSITIVO

**FINAL:
VIDEO DE
TITERES**

PROCEDIMIENTO.

Familiarización: En primer lugar las investigadoras son presentadas al grupo por los profesores y después de compartir alguna actividad lúdica con ellos, se les dice "Nosotras tenemos unos amiguitos que mandaron unos videos y unas fotos para que ustedes los vieran, pero solo pueden pasar uno por uno. Quien quiere ir a jugar primero?" En el espacio destinado para llevar a cabo la situación, se le dice al niño o niña "Yo tengo unos amiguitos que les gusta mucho que les tomen fotos, y con esas fotos ellos me cuentan historias. Hoy yo te traje algunas de esas fotos que ellos me dieron para que te las mostrara, ¿quieres verlas?". Si su respuesta es afirmativa se comienza a ubicar el juego de fotografías de la familiarización frente al él o ella en el orden en el que se presentaron anteriormente (arriba). Después que el niño ha ubicado su atención en las fotografías se le cuenta la historia del juego de fotos así: "Estaba Pedrito pintando un paisaje y su amigo Chiqui estaba pintando un avión. Chiqui necesitaba pintura y le pidió el favor a Pedrito que le regalara un poco de la de él. Él le dijo que si y así Chiqui pudo terminar el avión que estaba pintando. Cuando terminó, recogió sus cosas y se fue a jugar".

Situación: Se le dice al niño o niña "Mis amiguitos me mandaron dos historias para que las veamos primero en la televisión y luego en fotos, Ahora vamos a ver una de esas historias que mandaron los amiguitos" La experimentadora da inicio a la proyección del video de una de las historias intencionales (A o B).

Interrogatorio: Una vez finalizada la proyección, se le dice al niño o niña "Mis amiguitos nos enviaron las fotos de este video, yo te las voy a mostrar y tu me vas a contar qué paso en la historia" se ubican frente a él las tres fotografías correspondientes a la historia que se presento anteriormente (A o B) en el orden establecido (inicio, nudo, desenlace), dando el tiempo necesario para que el niño las observe y verbalice espontáneamente lo ocurrido con los personajes. En caso contrario, se comienza a preguntarle "Cuéntame que paso en esta historia?" Si la respuesta del niño o de la niña contiene: a) una evasiva, b) un acto no intencional de la historia, c) el deseo del protagonista de la historia, o d) el acto intencional del protagonista de la historia; se modifica el curso del interrogatorio.

Situación: Se le dice al niño o niña "Ahora vamos a ver la otra historia que mandaron los amiguitos" La experimentadora da inicio a la proyección del video de la otra historia (A o B).

NOMBRE**ESTRUCTURA Y PROCEDIMIENTO**

Interrogatorio: Una vez finalizada la proyección, se le dice al niño o niña “Ahora yo te voy a mostrar las fotos de este video, y tu me vas a contar qué paso en la historia” y se ubican frente a él las tres fotografías correspondientes a la historia anteriormente proyectada (A o B) en el orden establecido (inicio, nudo, desenlace), dando el tiempo necesario para que el niño las observe y verbalice espontáneamente lo ocurrido con los personajes. En caso contrario, se comienza a preguntarle “Cuéntame que paso en esta historia?” Si la respuesta del niño o de la niña contiene: a) una evasiva, b) un acto no intencional de la historia, c) el deseo del protagonista de la historia, o d) el acto intencional del protagonista de la historia; se modifica el curso del interrogatorio.

Procedimiento

1. Como parte de la línea de investigación sobre Cognición y Educación del programa de psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, las autoras de la presente investigación se dispusieron a indagar sobre el área de la cognición social en niños y niñas, encontrando mayor interés en la temática de Teoría de la Mente y sus orígenes. Por tal razón, se comenzó una revisión bibliográfica basada en diferentes autores (Perner, Astington, Wellman, Bloom, German, Premack, Woodroff, entre otros).

2. Teniendo claro el paradigma de la falsa creencia, se centró la mirada en otros estados mentales importantes, tales como el deseo y la intención. Tras determinar las complejidades de uno y otra y examinar la relevancia teórica y metodológica de los mismos, se decide encaminar la investigación hacia la intención, centrado en la comprensión del acto intencional de otros.

3. La principal debilidad vista en la revisión bibliográfica a criterio de las autoras, ha sido el manejo metodológico, que posibilita que el niño se sienta evaluado y que además, no toca su experiencia afectiva directa. Por tal razón, se comienza a idear un dispositivo experimental con situaciones que permitan develar las habilidades mentalistas de los niños antes de los cuatro años y que se ubique en un contexto familiar para ellos. Con este propósito, el dispositivo diseñado debió pasar por diferentes fases y etapas de ajuste, respondiendo a criterios específicos que contribuyeran a su eficiencia.

4. En primera instancia (Ensayo 1), se plantea un dispositivo llamado "Cartilla"; compuesto por dos cartillas

en las que cada una ilustra gráficamente una historieta. En una de ellas, se muestran 11 laminas que describen un evento intencional y en la otra se muestran 11 laminas que describen un evento no intencional (Ver Apéndice A, B y C) Este dispositivo fue experimentado entre las mismas investigadoras en la dinámica de juego de roles, asumiendo el contexto de la situación y los papeles necesarios para la misma -niño y experimentadora-.

5. Este primer acercamiento se transforma en un dispositivo llamado "Títeres" (Ensayo 2), en el cual se hace una presentación en vivo mediante el empleo de títeres que interpretan dos historias intencionales y una historia no intencional. Como parte de la tarea que plantea este dispositivo, se presentan tres fotografías por historia, que establecen en tres instantes los eventos de la misma: inicio, nudo y desenlace (Ver Apéndice D y E)

6. Se procede con la aplicación de este dispositivo a una niña de 4 años, 2 meses y 6 días, arrojando resultados que determinan la evolución del mismo (Ver Apéndice F)

7. En la siguiente etapa (Ensayo 3), se diseña el dispositivo llamado "Video de Títeres". En este, hay dos historias intencionales y una historia no intencional, que son representadas por títeres y grabadas en una cinta de video. La tarea incluye un juego de tres fotografías por cada historia, mostrando el inicio, nudo y desenlace de cada una, el cual es presentado como guía para la verbalización de los sujetos acerca de los eventos de las historias (Ver Apéndice G y H)

8. El dispositivo "Video de Títeres", se aplica a un niño de 3 años 1 mes y 27 días; un niño de 3 años, 7 meses y 22 días; y un niño de 4 años, 2 meses y 2 días, lo que

proporcione nuevos datos para el ajuste y refinamiento del dispositivo (Ver Apéndice I)

9. La fase final (Dispositivo Final) contiene el Dispositivo Experimental mejorado, llamado “Video de Títeres”, en el cual se proyectan en video dos historias intencionales representadas por títeres y se utiliza en el interrogatorio después de cada una de ellas, un juego de tres fotos que muestran inicio, nudo y desenlace de las mismas (Ver Apéndice J, K, L y M)

10. Después del ajuste hecho al dispositivo, se retoma la tabla 1, en la cual se plantearon los posibles niveles de comprensión de la intención y se realiza una clasificación operacional de dichos niveles basados en las dos historias que presenta el dispositivo final (Ver Tabla 7 en la sección de resultados)

11. Este dispositivo depurado y evidentemente mejorado, se aplica a 34 niños y niñas entre los 3 años, 0 meses y 0 días, hasta los 4 años, 5 meses y 29 días, obteniendo los resultados de acuerdo a su nivel de respuesta en la tarea de la comprensión del acto intencional del otro (Ver Tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 en la sección de resultados)

12. Se genera luego un análisis de las respuestas y una discusión que puede –o no– responder a la pregunta de investigación y que además, conduce a la producción de nuevos cuestionamientos que pueden impulsar otros trabajos en esta línea de investigación.

Resultados

La presentación de los resultados está organizada de acuerdo a lo planteado en los objetivos específicos de la presente investigación. En primer lugar, se presentan los niveles de comprensión del acto intencional, a partir de los cuales se clasifican las respuestas de los sujetos en el Dispositivo Final.

Enseguida, se muestra una tabla que plantea la distribución de los sujetos de acuerdo a su clasificación en los niveles establecidos de comprensión del acto intencional en las Historias A y B. Luego, las respuestas literales de los sujetos a quienes se les aplicó el dispositivo, según la clasificación del nivel de comprensión del acto intencional planteado, especificando la secuencia de sus respuestas verbales. Esto se realiza tanto en la Historia A, como en la Historia B.

Por último, se distribuyen los sujetos a quienes se les aplicó el Dispositivo Final en tres rangos de edad, mostrando los niveles de respuesta de cada uno de los rangos. Por tanto, la presentación de los resultados se organiza así:

Tabla 7. Niveles de Comprensión del Acto Intencional en el Dispositivo Final.

Tabla 8. Distribución de los niveles de respuesta de los niños por Historias.

Tabla 9. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia A.

Tabla 10. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia B.

Tabla 11. Respuestas de los Sujetos en el Nivel II: Comprensión Causal no correspondiente al acto intencional en la Historia B.

Tabla 12. Respuestas de los Sujetos en el Nivel III: Comprensión Causal Simple en la Historia A.

Tabla 13. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV: Comprensión Causal Compleja en la Historia A.

Tabla 14. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV: Comprensión Causal Compleja en la Historia B.

Tabla 15. Distribución de los sujetos por niveles de respuesta y rango de edad en el Dispositivo Final.

Las respuestas recogidas en la aplicación del Dispositivo Final son organizadas de acuerdo a lo planteado en la sección de las variables de investigación (Ver Tabla 1). La tabla 7 presenta estos niveles de comprensión, aplicados al Dispositivo Final, especificando la tipología y la descripción para cada historia -A y B-.

Tabla 7. Niveles de Comprensión del Acto Intencional en el Dispositivo Final.

HISTORIA A		HISTORIA B	
Nivel Tipología	Descripción	Nivel Tipología	Descripción
I Reconocimiento	Menciona uno o más elementos que componen la historia, pero no la relación causal existente entre ellos.	I Reconocimiento	Menciona uno o más elementos que componen la historia, pero no la relación causal existente entre ellos.
		II Comprensión Causal No Correspondiente al acto intencional	Menciona los tres elementos que componen la historia y una relación causal asociada a la meta, pero que no corresponde a la causa de la acción intencional.
III Comprensión Causal Simple del acto intencional	Menciona la relación causal del acto intencional y asocia los elementos que componen la historia.		
IV Comprensión Causal Compleja del acto intencional	Menciona la relación causal del acto intencional y asocia los elementos que componen la historia, incluyendo a un tercero implícito que contribuye al logro de la meta.	IV Comprensión Causal Compleja del acto intencional	Menciona la relación causal encubierta del acto intencional y asocia los elementos que componen la historia.

Fuente: Tabla 1, Niveles de Comprensión del Acto Intencional.

Wellman afirma que a medida que la teoría de la mente del niño se va desarrollando y evolucionando entre los tres y los seis años, así mismo lo hace su conocimiento de la intención de la siguiente forma:

- 1) Comprenden el comportamiento intencionado y no intencionado –comprenden la diferencia entre los actos causados y correspondientes con los deseos del personaje y los que no lo son-.
- 2) Incrementan el conjunto de actos contemplados como intencionales –no solamente los errores, sino también los pertenecientes al ámbito de las explicaciones físicas y biológicas p.e. los reflejos-.
- 3) Se hacen mas conscientes de la intención al estimar la formulación interna y deliberada de planes extensos y organizados para acciones futuras-. (Wellman, 1990)

De acuerdo con los planteamientos de Wellman, los niños y niñas atraviesan por un periodo de transición en la comprensión de los estados mentales de deseo, intención y creencia.

Por tanto, los niveles de comprensión del acto intencional planteados en la presente investigación, responden a la jerarquización planteada en las variables de investigación y se basan en el concepto de transición de Wellman. Es importante resaltar la distribución de los cuatro niveles, pues las historias son diferentes y por tanto, presentan diferentes niveles. Sin embargo, comparten el primer y el último nivel, como evidencia de una transición entre el deseo y la intención –nivel I- y la intención y la creencia –nivel IV-.

La tabla presentada a continuación contiene la distribución de los niveles de respuesta de los participantes por historias. Esto determina cuantos sujetos se encuentran ubicados en los diferentes niveles, según la jerarquización presentada anteriormente (Ver Tabla 7) y su respectiva equivalencia porcentual. La discriminación se hace tanto para la Historia A como para la Historia B que componen el Dispositivo Final.

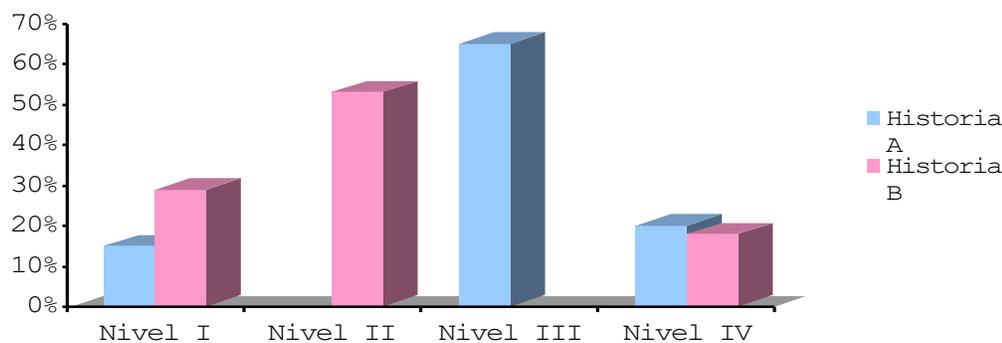
Tabla 8. Distribución de los niveles de respuesta de los sujetos por Historias.

Historias	Niveles de Respuesta	Numero de Sujetos	%
Historia A	I	5	15
	III	22	65
	IV	7	20
	Totales:	<i>34</i>	<i>100</i>
Historia B	I	10	29
	II	18	53

	IV	6	18
Totales:		34	100

Fuente: Tabla 16. Edades y Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final (Ver Apéndice M).

Figura 1. Distribución de los niveles de respuesta de los sujetos por Historias.



Fuente: Tabla 15. Edades y Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final (Ver Apéndice M).

Tal como se observa en la tabla 8 y en la figura 1, un buen número de sujetos están ubicados en los niveles II y III de comprensión del acto intencional en las historias A y B, lo que evidencia las bases de una comprensión causal –bien sea de las acciones no intencionales o intencionales del personaje-, contrario a lo que Piaget sostenía en sus investigaciones.

De igual forma, se aprecia un bajo porcentaje de sujetos que se ubican en el nivel IV, mostrando así una comprensión más desarrollada de la relación causal del acto intencional presentado. También se aprecia un número considerable de sujetos dentro del nivel I, indicando una evolución paulatina de la comprensión de las competencias mentalistas.

En adelante, los datos mostrados en la Tabla 8 son ampliados de acuerdo a las respuestas literales de los sujetos ubicados en cada uno de los niveles de jerarquización. De esta forma, se comienza analizando las respuestas en relación a estos niveles en su orden de complejidad (I, Reconocimiento; II, Comprensión Causal no correspondiente al acto intencional; III, Comprensión Causal Simple; y, IV, Comprensión Causal Compleja)

A continuación, se presentan las respuestas literales de los participantes a los cuales se les aplicó el Dispositivo Final. Estas respuestas se distribuyen de acuerdo al nivel de comprensión del acto intencional alcanzado por los sujetos de forma específica en la Historia A y en la Historia B.

De igual forma, se clarifica la secuencia de preguntas formuladas a los sujetos que varían dependiendo de la primera respuesta dada por ellos; referida a la meta, a un acto

no intencional o al acto intencional en sí. Sin embargo, las preguntas obligatorias del interrogatorio, son aquellas concernientes a la exploración de la relación causal del acto intencional: ¿Porqué (lo hizo, estaba así)?, ¿Qué hizo? y/o ¿Cómo hizo?

La siguiente tabla, presenta la secuencia de preguntas y respuestas literales de los sujetos que se encuentran en el Nivel I que plantea solamente el reconocimiento de uno o más de los elementos que componen la historia, sin responder a las preguntas particulares de la relación causal.

Tabla 9. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia A.

SUJETOS - EDAD	PREGUNTAS				
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
2: 3 años, 2 meses, 18 días	Estaba jugando fútbol	Esta triste	Porque no lo dejaban jugar con él balón	Si.	Él se fue y él se puso a jugar
1: 3 años, 0 meses, 23 días	¿Qué paso en esta historia?	¿Quería?	¿Qué hizo o como hizo?	¿Al final, qué pasó?	
	Él no le quería prestar la pelota a Chiqui	Si.	Se puso triste	Se la prestó	
25: 4 años, 1 mes, 2 días	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?	
	Estaba llorando	Porque no quería jugar con la pelota	No.	Se la prestó	
27: 4 años, 2 meses, 11 días	Estaba llorando	Porque no quería jugar con la pelota	No.	Se la prestó	
11: 3 años, 5 meses, 25 días	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
	Él tiene la pelota	Lloró	No se.	Si.	Le dio la pelota

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Los anteriores sujetos se encuentran ubicados en el nivel de reconocimiento, porque sus respuestas indican una confusión entre el acto –que se transforma en intencional- y una emoción específica. Es decir, el medio es referido a una reacción emocional –tristeza- y no al hecho voluntario del mismo –llanto-.

Algunos teóricos que han investigado en la temática de teoría de la mente y la comprensión del mundo por parte de los niños y niñas, han demostrado a través de los resultados obtenidos en diversos estudios, que a la edad de dos años, los niños y niñas hablan sobre los deseos, comprendiendo que las personas actúan para satisfacerlos; es decir, que comprenden que una persona que quiere algo intentará conseguirlo haciendo algo (Astington, 1993; Wellman, 1990)

Es así como los niños y niñas a esta edad reconocen que las personas generalmente hacen las cosas porque quieren hacerlas; mostrando así una apreciación inicial del componente motivacional de la intención, la consideración de los deseos y su relación con las acciones (Wellman & Phillips, en Malle, Moses & Baldwin, 2001)

De igual forma, los niños a esta edad logran reconocer que las personas pueden tener deseos diferentes, que son satisfechos por diferentes objetos y que pueden producir diferentes reacciones emocionales en la medida en que satisfagan o no sus deseos (Wellman & Woolley, 1990 citado en Moses, 2001 en Malle, Moses & Baldwin, 2001)

En esta línea, es posible que los niños de tres años confundan deseos e intenciones; es decir, que se refieran a estados indiferenciados de deseo-intención (Astington, 1993)

Las respuestas de los sujetos ubicados en el nivel de reconocimiento indican quizá una confusión entre deseo e intención, al referirse principalmente a reacciones emocionales y no a actos intencionales.

De igual forma, no existe una asociación clara entre la meta del protagonista –jugar con la pelota-, el acto y el resultado o lo que logra hacer, lo que implica una incongruencia entre estos tres elementos. De otro lado, no se refieren al

establecimiento de la relación explicativa del acto intencional, determinante en la jerarquización.

Retomando el planteamiento de Janet Astington (1993), los juicios de correspondencia y desajuste entre meta y resultado pueden determinar claramente la identificación del acto intencional. La propuesta implica que los sujetos del presente estudio, cuyas verbalizaciones evidencian la discordancia entre los elementos –meta, medio y resultado–, no poseen una clara asociación y por tanto, comprensión de la situación planteada, a pesar de la identificación particular de cada uno de ellos.

Otra de las características de las verbalizaciones de los sujetos ubicados en este nivel se refiere a la ausencia de identificación de la razón por la cual el protagonista actúa de cierta forma. Es así como se evidencia la carencia de una causación intencional; implicando –citando a Astington–, que “los deseos causan las intenciones, que producen las acciones, que causan los resultados” (Astington, Pág. 123) Es decir, que la mente causa la acción a través de un plan predeterminado para alcanzar una meta.

En correspondencia al nivel de Reconocimiento que se está abordando, la siguiente tabla, ejemplifica la secuencia de preguntas y respuestas literales de los sujetos que se encuentran en el Nivel I de Comprensión del Acto Intencional en la Historia B.

Tabla 10. Respuestas de los Sujetos en el Nivel I: Reconocimiento en la Historia B.

SUJETOS EDAD	PREGUNTAS				
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	Y, ¿qué mas paso?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
12: 3 años, 7 meses, 5 días	Le trajo sopa	La mamá le dijo que tenía que tomarse la sopa y el le dijo bueno	Nada	No.	Comió un poquito de sopa y el arroz
13: 3 años, 7 meses, 11 días	Estaba llorando	La mamá le llevaba sopa	Nada	No.	Botó la sopa y no se la

días	porque ella no quiso consentirlo y se puso bravo				tomó
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué hizo o como hizo?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?	
6: 3 años, 3 meses, 21 días	Éste niño no quería comer sopa	La mamá le dio un beso acá (frente)	No.	No se la comió	
15: 3 años, 8 meses, 16 días	No quería sopa	Se la llevó para la cocina	No.	Se comió las papas	
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
3: 3 años, 2 meses, 22 días	Le trajo sopa	Le dolía la barriga	Porque si	No, porque le dolía la barriga	Comió papas fritas
5: 3 años, 3 meses, 15 días	Le trajo papas y sopa	Le dolió el estómago	Porque si	No.	La mamá le trajo papas
18: 3 años, 9 meses, 28 días	Esta es la mamá que esta cocinando	A Chiqui le dolía el estómago	No se	No.	No le dio mas sopa y tomó jugo
30: 4 años, 4 meses, 21 días	Esta sirviendo la sopa y éste se la tenía que tomar	No se tomó la sopa porque le dolía el estómago	No se	No.	Estaba comiendo papas
	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?	
25: 4 años, 1 mes, 2 días	Le dolió la barriga	Porque si.	No.	Comió papas	
	¿Qué paso en esta historia?				
20: 3 años, 10 meses, 29 días	La mamá estaba llevando el plato para la cocina porque él no quería sopa. Iba a hacerle las papas. La mamá le estaba sobando la barriga porque no hizo popo.				

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Las respuestas ubican a los sujetos en el nivel de reconocimiento al no hacer referencia al acto intencional que plantea la historia –dolor de estómago-; y si lo hacen, no existe una clara explicación de éste acto, que es determinante para establecer la causalidad del acto intencional y por ende, la comprensión del mismo. En el caso que haya una causa atribuida al dolor de estómago, ésta no se refiere a las posibles causas presentadas en la historia –tomar sopa o no tomar sopa-, sino a causas ajenas a la misma.

De acuerdo al concepto cotidiano de intencionalidad, se requiere de un grado de conciencia –darse cuenta- por parte del sujeto que observa la acción del otro, que ha sido denominada como la “conciencia de actuación intencionada” –conocer lo que el otro esta haciendo- (Malle & Knobe, 1997 citado en Malle, Moses & Baldwin, 2001)

Algunos de los sujetos registrados en la Tabla 10, no hacen referencia al acto intencional, ni siquiera concebido como acto. Basados en Malle & Knobe (1997), estos sujetos carecerían de la llamada conciencia de actuación intencionada. De igual forma, implica que hay una correspondencia entre meta y resultado, pero que no identifican la acción específica –intencional- que lleva al protagonista a obtener el resultado.

La ausencia de la identificación de la razón por la cual el protagonista actúa de forma particular evidencia la carencia de una causación intencional –explicado anteriormente en el análisis de la Tabla 9-. Esto es, la manifestación de los sujetos respecto al desconocimiento del porqué el protagonista presenta una conducta específica involucra el hecho de no darse cuenta de las razones que motivan al personaje para realizar la acción; es decir, atañe a la falta de asociación causal de los elementos de la historia.

La tabla 11, muestra la secuencia de preguntas y respuestas literales de los sujetos que se encuentran en el Nivel II que especifica una Comprensión Causal No Correspondiente al acto intencional. Aquí, se reconocen los elementos que componen la historia –meta, medio y resultado-, y se establece una relación causal del acto presentado. Sin embargo, la causa mencionada no se refiere directamente a la

planeada por el protagonista en pro de conseguir su meta, sino que se refiere a otras causas inferidas de la historia que podrían ser aplicables en otro contexto.

Tabla 11. Respuestas de los Sujetos en el Nivel II: Comprensión Causal no correspondiente al acto intencional en la Historia B.

SUJETOS EDAD	PREGUNTAS				
	¿Qué pasa acá? (Foto inicio)	¿Qué pasa acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
2: 2 años, 2 meses, 18 días	Ella lleva sopa	Le dolía (señala su estómago)	Porque no tomó sopa	No.	La mamá se llevó la sopa
26: 4 años, 2 meses, 8 días	La mamá le trajo papas fritas y sopa y no quería más sopa	Le dolía la barriga	Porque estaba lleno	No.	Se comió las papas
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
11: 3 años, 5 meses, 25 días	No le gustó la sopa	Le dolió el estómago	Porque no le gustó	No.	comió las papas
24: 4 años, 0 meses, 27 días	El estaba llorando porque le estaban dando la sopa	Le estaba sobando porque le dolía mucho la barriga	Porque tomó un poquito y no le gustó	No.	Le dijo que le trajera el jugo
32: 4 años, 5 meses, 5 días	Ella estaba preparando la comida	Le dolió la barriga	Porque la mamá le dio un poquito de sopa	No, porque estaba fea	El niño se comió las papas
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué hizo o como hizo?	¿Qué paso entonces?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
1: 3 años 0 meses, 23 días	No quería sopa	Le dijo a la mami que no quería	Le dolía el estómago por no comer	No.	Le dieron las papas
8: 3 años, 4 meses, 11 días	No quería sopa	Se puso triste porque se la dieron	Le dolía la barriga porque no se alimentaba	No.	Comió papas fritas
28: 4 años, 2 meses, 23 días	No quería tomarse la sopa	Probó un poquito	Le dolía esto (el estómago)	No.	Se llevo la sopa para la cocina

SUJETOS EDAD		PREGUNTAS			
33: 4 años, 5 meses, 11 días	No quería sopa	La mamá le dio la pruebita...	...Y Le dolió el estomaguito	No.	La mamá no le dio mas sopa & comió papas
	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?	
9: 3 años, 4, meses, 18 días	Le dolió el estómago	Porque estaba tomando mucha sopa	No.	Se tomó el jugo	
16: 3 años, 8 meses, 18 días	Al niño le duele el estómago	Porque no tomó sopa	No.	No se la tomó porque tomó jugo	
23: 4 años, 0 meses, 23 días	Le dolía la barriga	Porque la mamá le dio un poquito de sopa	No.	Comió papas fritas	
27: 4 años, 2 meses, 11 días	Le dolía la barriga	Porque no tomó sopa	No.	Se comió las papas	
29: 4 años, 4 meses, 3 días	Le dolía la barriga	Porque le dieron sopa	No.	No le dio sopa y comió papas	
34: 4 años, 5 meses, 15 días	Le dolía el estómago	Porque no se tomó la sopa	No.	Entonces la mamá no le dio sopa	
	¿Qué paso en esta historia?				
19: 3 años, 10 meses, 21 días	A él le dolía la barriga. El no quería sopa porque le duele y se comió las papas y después le trajo el jugo.				
21: 3 años, 11 meses, 0 días	Esta le sirvió la sopa y el no quiso, entonces le dolió la barriga porque no tomó sopa y entonces la mamá se llevo la sopa y se comió el jugo y las papas.				

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Los niños fueron ubicados en éste nivel, debido a que sus respuestas indican una clara identificación de la meta que desea alcanzar el protagonista –no tomarse la sopa-, el acto –dolor de estómago-, y el resultado –no tomarse la sopa-. Además, involucra una relación causal asociada al acto; pero la causa manifestada no corresponde a aquella por la cual el protagonista manifiesta su dolor. Las causas a las que se refieren son aplicables en otros contextos, pero no en la historia presentada en el dispositivo – tomar o no tomar sopa-.

En el nivel II, se aprecia una confusión entre las presuntas causas y aquella correspondiente al acto intencional, haciendo que los niños opten por aquellas que se evidencian a simple vista, sin hacer una inferencia más a fondo de la situación.

Piaget fue pionero en la investigación cognitiva de los niños y niñas. En esto, observó que los niños en la etapa sensoriomotriz adquieren el principio de causalidad, que es una conexión necesaria en los fenómenos donde uno es causa de otro; es decir, toda causa tiene su efecto y todo efecto tiene su causa en las mismas condiciones (Piaget, 1981)

Sin embargo, el hecho que los pequeños utilicen actos “causales”, no implica necesariamente que comprendan la causalidad. Por el contrario, el sujeto –a medida que se desarrolla cognitivamente-, realiza una atribución causal, razonamiento por el cual se atribuye a otro una estructura inobservable que constituye la causa de su conducta (Piaget, 1981)

Los participantes del presente estudio que se ubican en el nivel II, evidencian un razonamiento y una comprensión de la causalidad, pues le atribuyen al protagonista –mediante su acción-, causas particulares que podrían determinar los resultados en otras situaciones, pero las causas manifestadas por los sujetos no corresponden a la causa intencional presentada en la historia.

La tabla a continuación, presenta la secuencia de preguntas y respuestas literales de los sujetos que se encuentran en el Nivel III en la Historia A, Comprensión Causal Simple de la Intención, en la cual se reconocen los elementos que componen la historia, y se establece de forma clara la relación causal de la intención.

Tabla 12. Respuestas de los Sujetos en el Nivel III Comprensión Causal Simple en la Historia A.

SUJETOS EDAD	PREGUNTAS		
¿Qué paso en esta historia?	¿Qué hizo o como hizo?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?

SUJETOS		PREGUNTAS		
EDAD				
5: 3 años, 3 meses, 15 días	Quería jugar a la pelota	El amigo le dijo que no y lloró	Si.	Le dio la pelota
8: 3 años, 4 meses, 11 días	Quería jugar con la pelota	Estaba llorando porque no le prestaron la pelota	Si.	Se la prestó
18: 3 años, 9 meses, 28 días	El no quería jugar con él	Lloró porque él no le prestaba la pelota	Si.	Se la prestó
34: 4 años, 5 meses, 15 días	Pedrito no le quería prestar la pelota	Se puso a llorar	Si.	Se la prestó
	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
3: 3 años, 3 meses, 22 días	Chiqui lloró	Porque no le prestó la pelota	Si.	Se puso feliz porque le prestó la pelota
4: 3 años, 2 meses, 27 días	El lloró	Porque él no le prestó la pelota	Si.	Le prestó la pelota
6: 3 años, 3 meses, 21 días	Éste estaba llorando	Porque éste no le prestaba él balón	Si.	Él jugo con la pelota y él estaba bravo por la pelota
7: 3 años, 4 meses, 6 días	Él no le prestó la pelota a Chiqui y se puso a llorar	Porque no le prestó la pelota	Si.	Se la prestó y estaba feliz
10: 3 años, 5 meses, 22 días	Estaba llorando	Porque quería jugar fútbol	Si.	Lo dejó jugar con la pelota
12: 3 años, 7 meses, 5 días	Él estaba llorando	Porque no le quería prestar él balón	Si.	Éste se fue y éste se puso a jugar
13: 3 años, 7 meses, 11 días	Estaba llorando	Porque él no lo dejó jugar fútbol	Si.	Lo dejó jugar fútbol
15: 3 años, 8 meses, 16 días	Lloró	Porque no le prestó la pelota	Si.	Le prestó la pelota
16: 3 años, 8 meses, 18 días	El niño lloraba	Porque quería jugar con la pelota	Si.	Él se la prestó
20: 3 años, 10 meses, 29 días	Él estaba llorando	Porque él no le dio la pelota	Si.	Estaba feliz porque él le dio la pelota
23: 4 años, 0 meses, 23 días	Estaba llorando	Porque Pedro no le prestaba la pelota	Si.	Jugó
24: 4 años, 0 meses, 27 días	Estaba llorando	Porque no lo dejó jugar	Si.	Se la quito a él y entonces se puso bravo

SUJETOS		PREGUNTAS		
EDAD				
26: 4 años, 2 meses, 8 días	El niño lloraba	Porque quería jugar con la pelota	Si.	Él se la prestó
28: 4 años, 2 meses, 23 días	Chiqui estaba llorando	Porque quería la pelota	Si.	Se la prestó y se puso bravo
29: 4 años, 4 meses, 3 días	Estaba llorando	Porque él no le prestaba la pelota	Si.	Se la dio
¿Qué paso en esta historia?				
21: 3 años, 11 meses, 0 días	Él no jugo con él y él estaba llorando porque él no le prestaba la pelota y entonces él le prestó la pelota y él se fue.			
22: 3 años, 11 meses, 24 días	El estaba jugando con la pelota y él estaba llorando porque no le dieron la pelota. Entonces él se la dio.			
32: 4 años, 5 meses, 5 días	El estaba jugando y después él lloró porque no le estaban dando la pelota y él se la dio.			

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Los anteriores sujetos se encuentran ubicados en éste nivel, debido a que sus respuestas indican una clara identificación de la relación entre el acto –llorar- y la meta que desea alcanzar el protagonista –jugar con la pelota-. Esto se observa a través de las respuestas que indican porqué estaba llorando y cómo hizo para obtener la pelota.

La comprensión del aspecto causal de la intención para Moses (2001) es una forma de conocimiento que requiere identificar que las intenciones están causalmente relacionadas con las acciones y los resultados (Moses en Malle, Moses & Baldwin, 2001) La formulación equivale lo que para Astington significa la causación intencional, en donde se toma como una cadena lineal.

En pocas palabras, la meta causa la intención, que causa la acción, que causa el resultado (Astington, 1993) Por tanto, las respuestas de los participantes adscritos al

nivel III, denotan claramente la capacidad para identificar la relación causal del acto intencional, asociando coherentemente los elementos que componen la historia; indicando así, un grado más elevado en la comprensión del acto en cuestión.

Las tablas 13 y 14, presentadas a continuación, muestran la secuencia de preguntas y respuestas literales de los sujetos que se encuentran en el Nivel IV de Comprensión del Acto Intencional en las Historias A y B respectivamente.

El nivel plantea una Comprensión Causal Compleja del acto intencional; en la cual, no sólo se reconocen los elementos que componen la historia –meta, medio y resultado-, y se establece de forma clara la relación causal del acto intencional; sino que además -en la Historia A- involucra a un tercer personaje implícito en el contenido que determina de forma más eficaz el logro de la meta deseada por el protagonista; y, -en la Historia B-, manifiesta la relación causal encubierta del protagonista y que no corresponde a causas meramente físicas, sino más psicológicas.

Tabla 13. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV Comprensión Causal Compleja en la Historia A.

SUJETOS EDAD	PREGUNTAS				
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
9: 3 años, 4 meses, 18 días	Estaba jugando balón	Estaba llorando	Porque quería que le dieran la pelota	Si.	La mamá lo llamó para darle la pelota
33: 4 años, 5 meses, 11 días	Él no le prestó la pelota	Lloró y le contó a su mamá	Porque él no se la dio	Si.	La mamá hizo que él le diera la pelota a él
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué hizo o como hizo?	Entonces, ¿qué paso?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
31: 4 años,	Él no le	Le dijo a la	Estaba	Si.	Él se la dio

SUJETOS		PREGUNTAS			
EDAD					
4 meses, 24 días	quería prestar la pelota a él	señora que le prestara el balón	llorando		
	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	Entonces, ¿qué paso?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
17: 3 años, 8 meses, 26 días	Éste llora	Porque Pedrito no le compartió el balón	La mamá le dijo que le prestara el balón y no hiciera llorar a Chiqui	Si.	Se lo prestó
19: 3 años, 10 meses, 21 días	Estaba llorando	Porque él no lo dejó jugar	Le dijeron que no lo hiciera llorar	Si.	Lo dejó jugar
30: 4 años, 4 meses, 21 días	Él estaba llorando y quería jugar	Porque quería jugar y el otro no se la prestaba	La señora le dijo que no lo haga llorar	Si.	Le dio la pelota
			¿Qué paso en esta historia?		
14: 3 años, 7 meses, 17 días	Esta llorando porque éste no le prestó la pelota a éste. Entonces le dicen a éste que le preste la pelota a éste y dijo bueno.				

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Las anteriores respuestas indican una clara identificación de la relación entre el acto –llorar- y la meta que desea alcanzar el protagonista –jugar con la pelota-. Además, involucra a un personaje oculto en la historia –una voz imperativa-, que determina el logro de la meta de una forma más efectiva para el protagonista. Esto se observa a través de las respuestas que se refieren a la mamá o a otro adulto que influye en la historia, dándole la orden al hermano mayor de entregar la pelota y no hacerlo llorar.

A pesar que los sujetos presentan una comprensión causal de la intención –tratada anteriormente-, el nivel IV muestra una comprensión en tanto más compleja, puesto que se incluye un elemento ausente físicamente que contribuye de forma más eficaz

al logro de la meta. Este planteamiento es analizado inmediatamente después de presentar la tabla 14, correspondiente al nivel IV de la Historia B.

Tabla 14. Respuestas de los Sujetos en el Nivel IV: Comprensión Causal Compleja en la Historia B.

SUJETOS EDAD	PREGUNTAS				
	¿Qué paso en esta historia?	¿Qué paso acá? (Foto nudo)	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?
10: 3 años, 5 meses, 22 días	Le dio sopa	Le dolía el estómago	Porque no comía, quería solo papas	No.	Quería comerse las papas fritas y el jugo
4: 3 años, 2 meses, 27 días	El no quería sopa	Le dolía la barriga	No tomó sopa	No.	La mamá le trajo el jugo y se comió las papas
31: 4 años, 4 meses, 24 días	La mamá le estaba preparando la sopa y Chiqui dijo que no quería sopa, quería papas y jugo	Se comió las papas y el jugo	Le dolía el estómago porque no quería sopa	No.	Se comió las papas y el jugo
7: 3 años, 4 meses, 6 días	¿Qué paso en esta historia?	¿Por Qué?	¿Quería?	¿Al final, qué pasó?	
	A el le dolía el estómago y la mamá le dio sopa	Porque no quería tomarse la sopa	No.	Comió sólo las papas y la mamá se llevo la sopa y le trajo jugo	
17: 3 años, 8 meses, 26 días	Le dolía el estómago	Porque no quería sopa	No.	Se comió las papas fritas	
22: 3 años, 11 meses, 24 días	¿Qué paso en esta historia?				
	Le sirvió la sopa pero el no se la quería comer. La mamá le dio y le dolió el estómago y le dijo a la mamá que no quería, que quería jugo y la mamá lo trajo.				

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

Los participantes que se muestran en la tabla, se ubican en el nivel de Comprensión Causal Compleja, pues sus verbalizaciones evidencian una capacidad mayor en

cuanto identifican la razón y causa psicológica del acto del protagonista. Esto implica un avance más en su comprensión del mundo mental de los otros.

Para aclarar el nivel IV del Dispositivo Final, se toma como principal referencia a Malle, Moses & Baldwin (2001), quienes presentan una interesante recopilación de diversos autores que han explorado la intención como estado mental y los mencionados actos intencionales.

De acuerdo a los dominios establecidos para explicar la acción intencional, uno de ellos se refiere a las razones que tiene la persona para actuar. Las razones son tomadas como estados mentales que la persona combina –algunas veces de forma rudimentaria- en un proceso de razonamiento que conduce a la intención y si todo va bien, hacia la acción intencional planeada futura (Malle, 2001 en Malle, Moses & Baldwin, 2001)

Basados en los planteamientos de Malle, la capacidad de los participantes ubicados en el nivel IV, no puede quedarse en un nivel básico, puesto que se evidencia una transición importante entre la comprensión de la acción intencional y la comprensión de la intención en cuanto a estado mental. Esta transición, determina las bases para la posterior comprensión de las creencias del otro –que a su vez, fundamenta la comprensión de la creencia errónea-.

Uno de los puntos clave en investigación sobre teoría de la mente ha sido la identificación del momento evolutivo en el cual los niños y niñas adquieren cierta comprensión del mundo mental. Ya que la presente investigación explora la comprensión del acto intencional, se hace conveniente mostrar una distribución de los

sujetos de acuerdo a sus edades y niveles de respuesta. La siguiente tabla muestra la clasificación de los sujetos en tres rangos de edad así:

a) Rango de Edad 1: Sujetos entre los 3 años, 0 meses, 0 días (3,0;0) hasta los 3 años, 5 meses, 29 días (3,5;29)

b) Rango de Edad 2: Sujetos entre los 3 años, 6 meses, 0 días (3,6;0) hasta los 3 años, 11 meses, 29 días (3,11;29)

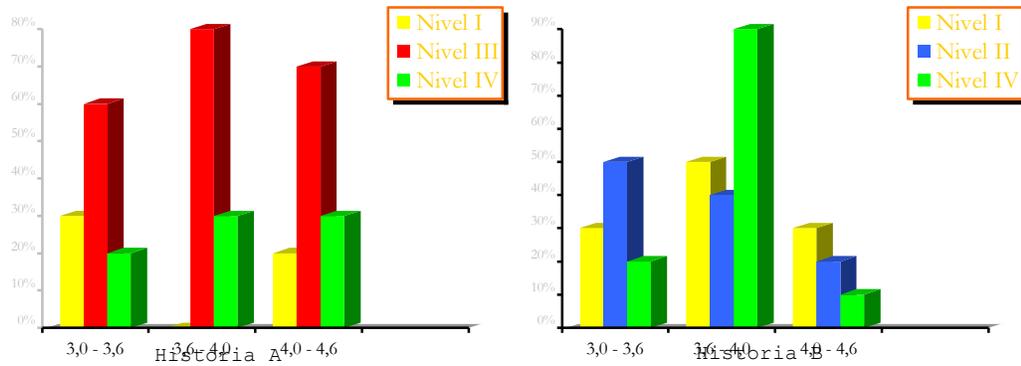
c) Rango de Edad 3: Sujetos entre los 4 años, 0 meses, 0 días (4,0;0) hasta los 4 años, 5 meses, 29 días (4,5;29)

Tabla 15. Distribución de los sujetos por niveles de respuesta y rango de edad en el Dispositivo Final.

Historia A							
Rango de Edad	Sujetos en Nivel I	%	Sujetos en Nivel III	%	Sujetos en Nivel IV	%	Sujetos Total
3,0;0 a 3,5;29	3	9	6	18	2	6	11
3,6;0 a 3,11;29	0	-	8	23	3	9	11
4,0;0 a 4,5;29	2	6	7	20	3	9	12
Totales:	5	15	21	61	8	24	34
Historia B							
Rango de Edad	Sujetos en Nivel I	%	Sujetos en Nivel III	%	Sujetos en Nivel IV	%	Sujetos Total
3,0;0 a 3,5;29	3	9	5	15	3	9	11
3,6;0 a 3,11;29	5	15	4	12	2	6	11
4,0;0 a 4,5;29	2	6	9	25	1	3	12
Totales:	10	30	18	52	6	18	34

Fuente: Tabla 16. Edades y Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final (Ver Apéndice M).

Figura 2. Distribución de sujetos por niveles de respuesta y rango de edad en el Dispositivo Final.



Fuente: Tabla 16. Edades y Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final (Ver Apéndice M).

Partiendo de la tabla 15 y la figura 2 presentadas anteriormente, se concluye que tal y como afirma Wellman (1990), los niños y niñas pequeñas atraviesan por una transición determinante para la consolidación de una teoría de la mente; dado que como se observa, existe un predominio en los niveles II y III, donde se ubican mayoritariamente los sujetos pertenecientes a los rangos 2 y 3 –entre los tres años y medio y los cuatro años y medio-.

Con esta evidencia, se confirma su propuesta, mediante la cual los casi imperceptibles avances de los infantes en el manejo y comprensión de los estados mentales sientan las bases necesarias para el establecimiento formal de una teoría de la mente. Esto es, el reconocimiento de la meta, el acto y el resultado, es la base para la asociación

determinante para la comprensión causal del acto intencional y de igual forma, esta comprensión posibilita la adquisición de otros estados mentales más complejos.

Sin embargo, es curioso notar cómo en la Historia B el nivel alto, correspondiente al nivel IV de Comprensión del acto intencional es mayor en el rango 2, pero menor en el rango 3, de mayores de 4 años. Esto puede deberse a novedades en el desarrollo cognitivo, de tal forma que los niños mayores pierdan su interés en la intención y se centren en las creencias verdaderas y falsas –como se ha demostrado en investigaciones anteriores (Ver Perner, 1983)-.

Discusión

De todo este proceso investigativo se obtienen una serie de claridades que responden directamente al objetivo planteado inicialmente como base para el desarrollo del mismo. De acuerdo a los objetivos específicos planteados en ésta investigación se llegan a las siguientes conclusiones.

Diseño de un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para explorar la comprensión del acto intencional de otros

La labor de diseño de la Herramienta Metodológica, como todo proceso de construcción, requirió de una serie de etapas de mejoramiento sin las cuales no hubiese sido posible llegar a la elaboración del Dispositivo Final con sus correspondientes características optimizadas de acuerdo a la búsqueda cuidadosa que guió este proceso y la cual culminó en la producción de esta Herramienta.

Durante el proceso de transformación del Dispositivo se encontraron gran cantidad de detalles de tipo metodológico, que se convirtieron en los pilares a partir de los cuales se generaron los cambios requeridos para lograr un acercamiento cada vez mayor hacia una herramienta que posea una clara validez de contenido.

Lo anterior se aprecia dentro del presente trabajo en el contenido de las respuestas de los sujetos de la muestra piloto, en la medida en que la mayoría de ellos evidencia una comprensión correspondiente con la situación que se les planteaba, esto implica que a través de sus verbalizaciones manifiestan la concepción que tienen acerca del carácter intencional de las acciones de los otros como causadas directamente por aspectos no observables, es decir, que requieren de la ejecución de la capacidad para atribuir estados mentales a los demás –para este caso las intenciones-, como elemento clave en la conformación de la Teoría de la Mente.

De tal forma que al redimensionar el planteamiento inicial del diseño de la Herramienta Metodológica se concluye que esta labor requiere de la equilibrada combinación de dos aspectos relevantes para cualquier proceso de este tipo: la realización de un amplio recorrido de profundización dentro de los fundamentos teóricos y el acercamiento directo al contexto natural de los niños y niñas donde se halla la información determinante para encaminarse hacia la exploración de sus capacidades reales.

Exploración de la comprensión del acto intencional de otros como evidencia de Teoría de la Mente

Desde la exploración precisa de la comprensión de las acciones intencionales de los demás a través de la situación construida, se encuentran datos que reiteran los planteamientos del investigador Henry Wellman (1990), quien propone que los niños pequeños atraviesan por una transición evolutiva durante su desarrollo cognitivo, específicamente en relación con la comprensión del acto intencional.

De esto se deriva la necesidad de reconocer la importancia que poseen cada uno de los logros de los niños y niñas -por mínimos que sean- como elementos que se van sumando paulatinamente hasta formar los precursores de la conformación de su -cada vez más sólida- Teoría de la Mente, como uno de los rasgos fundamentales para la posterior estructuración de la psicología del sentido común que sienta las bases para la comprensión del mundo social.

De igual forma los datos recogidos en la ciudad de Bucaramanga en ésta exploración contribuyen en la tarea de consolidación de un conocimiento más amplio en esta área de investigación, la cual ha tenido muy poca acogida dentro de la comunidad de psicólogos de la región y de esta forma se constituyen en un aporte valioso para los hallazgos recopilados en otras latitudes del planeta.

Jerarquización de los niveles de comprensión del acto intencional de otros

Dentro del proceso de organización de los resultados se establece la escala de jerarquización para las respuestas de los sujetos, las cuales se agruparon en cuatro niveles de comprensión tomando como base los elementos teóricos abordados en la revisión bibliográfica. A partir de estos planteamientos, se realizó una adaptación particular de acuerdo con los datos encontrados en la aplicación del Dispositivo Final.

De nuevo se corrobora la propuesta de Henry Wellman (1990), respecto a la tendencia de los niños y niñas entre los tres y cuatro años de edad para comprender el rasgo de causalidad asociado a la manifestación de las acciones intencionales, sin el cual no les sería posible hallar una explicación coherente con las conductas

previamente observadas en los demás. Por lo que es precisamente esta capacidad para explicar las acciones de los otros en función de la atribución de estados mentales lo que determina el marco de referencia a partir del cual continuaran dando sentido a la conducta de sus congéneres como psicólogos naturales del sentido común.

De igual forma, se identificó la temprana capacidad de los niños y niñas para reconocer los componentes del acto intencional confirmando lo planteado por Malle, Moses & Baldwin Eds. (2001) Como son el deseo de obtener algo, creer que lo deseado se puede alcanzar mediante la realización de una acción particular, la habilidad requerida para lograr la ejecución de esa acción y el darse cuenta de que el acto va dirigido hacia la obtención de aquello que se desea.

Al distribuir los resultados de la investigación en una jerarquización según las respuestas, se retoma la importancia de tener en cuenta la posibilidad que los niños y niñas poseen una forma particular de desplegar sus capacidades cognitivas, las cuales por el sólo hecho de no ser detectadas, por lo general, a simple vista requieren de la utilización del mecanismos que contribuyan en la labor de evidenciarlas. De ahí que se tenga gran confianza en sus verbalizaciones como una de las formas de lograr un acercamiento hacia sus tempranas capacidades mentalistas.

Evaluación de un Dispositivo Experimental como Herramienta Metodológica para explorar la comprensión del acto intencional de otros

La fase de evaluación del Dispositivo Final incluyó el proceso de depuración de los diferentes ensayos realizados, en los cuales se identificaron las características

favorables y desfavorables que se encontraron como resultado de su aplicación, situación que posibilitó el claro reconocimiento de los aspectos particulares a mejorar, determinando así la estructuración de la Herramienta definitiva la cual, a pesar de tener una alta validez de contenido, aún requiere un proceso continuo de mejoramiento, de forma tal que se ahonde en la exploración de otras formas de comunicación complementarias a la verbal, como son las expresiones faciales, la dirección de la mirada, etc. Y con esto lograr una mayor confiabilidad al momento de su aplicación.

De lo anterior se deriva la resolución acertada del problema de investigación formulado en el presente trabajo, en la medida en que se logró obtener un Dispositivo Experimental que explora la comprensión del acto intencional en la población seleccionada. Sin embargo, es necesario aclarar que la aplicación del mismo sólo fue un pilotaje que, a pesar de poseer una alta validez de contenido, no tiene aún la característica de confiabilidad necesaria para la estandarización de todo instrumento de medición. Esto precisa la aplicación posterior del mismo a muestras mayores que tengan cualidades similares a las de este estudio, para así lograr la confianza de los resultados obtenidos.

Sugerencias

Para efecto de posteriores aplicaciones del Dispositivo Experimental diseñado en esta investigación se recomienda seleccionar muestras de mayor cantidad de sujetos que posean las mismas características de los participantes del presente pilotaje para asegurar la confiabilidad del mismo.

Haciendo referencia al contenido de las historias planteadas en la situación experimental, se sugiere aplicar la Historia B en niños y niñas entre cuatro y seis años, con el fin de clarificar sus desempeños, para comparar estos resultados con los

de la presente investigación en busca de establecer el grado de dificultad que implica el contenido de esta historia.

Para mejorar la situación experimental en la interacción con los niños y niñas, se recomienda realizar un proceso previo de acercamiento a través del contacto con los mismos en su contexto natural –colegio- en diferentes escenarios como las dinámicas de juego y de aprendizaje, con el objetivo de preparar la disposición de los investigadores para el momento de la aplicación.

De igual forma, sugerimos realizar una búsqueda exhaustiva de los recientes hallazgos dentro de la temática de teoría de la mente; en particular sobre los precursores de la psicología del sentido común perpetuada por los adultos, en aras de enriquecerla y por ende contribuir a la estructuración de las teorías propuestas dentro del área de la Cognición Social.

Además, es preciso continuar la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas para la exploración de las capacidades mentalistas de los niños y niñas, con el fin de estimular la toma conciencia de quienes trabajan directamente con ellos, en relación con sus capacidades y conquistas reales, dejando atrás la concepción tradicional que se centra en apreciarlos solamente desde sus carencias evidentes al compararlos con los adultos.

Como recomendación para los futuros investigadores y en especial, para aquellos que acepten el reto de crear nuevas herramientas de medición –o incluso, replicar la presente-, durante el proceso es importante mantener al máximo la organización en el procedimiento de aplicación y recolección de datos por medio del registro con cámara

de video para evitar así confusiones en estos; grabando antes de registrar el desempeño de cada sujeto la fecha de aplicación y su edad exacta, entre otras.

Referencias

- Anscombe, G.E.M. (1991). *Intención*. Barcelona: Paidós.
- Astington, J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. (1988). Intention in the child's theory of mind. En Frye, D. & Moore, C. eds. (1991). *Theories of mind: mental states and social understanding*. Págs. 157 – 172. Massachusetts: MIT Press.
- Astington, J. & Lee, E. (1991). What do children know about intentional causation? En Astington, J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Avis, J. & Harris, P. (1991). Belief – desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. En *Child Development*. Vol.62. Págs. 460 – 467.
- Baron – Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? En *Cognition*. Vol.21. Págs. 37 – 46.
- Bermúdez, M. (1997). *¿Bebes con capacidad de lectura de mente?: Teorías de la mente en la infancia*.
- Bermúdez, M. (1996). *¿Tienen los bebes una teoría de la mente?*
- Bloom, P. & German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of Theory of Mind. En *Cognition*. Julio de 2000.
- Bratman, M. (1984). Two faces of intention. En Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Pág. 296. Massachusetts: MIT Press

- Bretherton, I. & Beeghly – Smith, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. En *Developmental Psychology*. Vol.18 No.6 Págs. 906 – 921.
- Bretherton, I., McNew, S. & Beeghly – Smith, M. (1981). “Early Person Knowledge as Expressed in Gestural and Verbal Communication: When Do Infants Acquire A ‘Theory of Mind’?” En Wellman, H. (1990). *The child’s theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Chandler, M., Fritz, A. & Hala, S. (1989). Small scale deceit: deception as a marker of 2-, 3- and 4-year-olds’ early theories of mind. En *Child Development*. Vol.60 Págs. 1263 – 1277.
- Cuesta, M. & Herrero, F. (1997). *Introducción al muestreo*. Extraído el 18 Enero, 2004 del sitio Web de Universidad de Oviedo:
http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7/p2.html
- Donaldson, M. (1997). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Dunn, J., Brown, L. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children’s later understanding of others’ emotions. En *Developmental Psychology*. Vol.27 Págs.448 – 455.
- Flavell, J., Flavell, E. & Green, F. (1983). Development of the appearance - reality distinction. En *Monograph of the society for research in child development*. Vol. 51.
- Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. En Frye, D. & Moore, C. Eds. (1991). *Theories of mind: mental states and social understanding*. Págs. 15 – 38. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

- Frye, D. & Moore, C. Eds. (1991). *Theories of mind: mental states and social understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Gopnik, A & Astington, J. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance – reality distinction. En *Child Development*. Vol. 59 Págs. 26 – 37.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3^a ed.). México: McGraw – Hill.
- Humphrey, N. (1986). *La mirada interior*. Madrid: Alianza Eds.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: the origins of “theory of mind”. En *Psychological Review*. Vol.94 No.4 Págs. 412 – 426.
- Malle, B., Moses, L., & Baldwin, D. eds. (2001). *Intentions and Intentionality. Foundations of social cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- Marti, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? En *Behavioral and Brain Sciences*. Vol.1. Págs. 515 – 526.
- Puche, R. (2000). *Formación de Herramientas Científicas en el niño Pequeño*. Santa fe de Bogota: Arango Editores.
- Puche, R., Dibar, C. & Colinvaux, D. (2001). *El niño que piensa*. Santa fe de Bogota: Arango Editores.

- Riviére, A. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: AIQUE.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación Infantil*. México: Manual Moderno.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. & Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. En *Child Development*. Vol.62 Págs. 468 – 483.
- Shultz, T. (1980). Development of the concept of intention. En Collins, A. (1980). *Development of cognition, affect, and social relations*. Págs.131 – 262. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constrainin function of wrong belief in young children's understanding of deception. En *Cognition*. Vol. 13 Págs. 103 – 128.
- Yuil, N. (1984) Young children's coordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality. En Wellman, H. (1990) *The child's theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.

APÉNDICES

Apéndice A. Ensayo 1 del Dispositivo Experimental: Cartilla.

Apéndice B. Cartilla con Historia Intencional del Ensayo 1.

Apéndice C. Cartilla con Historia Accidental del Ensayo 1.

Apéndice D. Ensayo 2 del Dispositivo Experimental: Títeres.

Apéndice E. Fotos de las Historias del Ensayo 2: Títeres.

Apéndice F. Respuestas literales de los sujetos en el Ensayo 2: Títeres.

Apéndice G. Ensayo 3 del Dispositivo Experimental: Video de Títeres.

Apéndice H. Fotos de las Historias del Ensayo 3: Video de Títeres.

Apéndice I. Respuestas literales de los sujetos en el Ensayo 3: Video de Títeres.

Apéndice J. Dispositivo Final.

Apéndice K. Video de las Historias del Dispositivo Final.

Apéndice L. Fotos de las Historias del Dispositivo Final.

Apéndice M. Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final.

Nombre: Cartilla

Autoras: Gladys Arias & Diana Peña

Población: Niños y Niñas entre los tres y los cuatro años y medio.

Elementos: Dos laminas para la familiarización.

Dos cartillas: Cartilla 1. Historia Intencional (Cartilla Azul)

Cartilla 2. Historia No Intencional

(Cartilla Roja)

Laminas para la familiarización.

APENDICE B

Cartillas del Ensayo 1.

Cartilla 1. Historia Intencional.

APENDICE C

Cartillas del Ensayo 1.

Cartilla 2. Historia No Intencional.

APENDICE D

Nombre: Títeres

Autoras: Gladys Arias & Diana Peña

Población: Niños y Niñas entre los tres y los cuatro años y medio.

Elementos: Tres juegos de fotos:

Fotos 1. Historia Intencional A

Fotos 2. Historia Intencional B

Fotos 3. Historia No Intencional C

APENDICE E

Fotos del Ensayo 2.

Fotos 1. Historia Intencional A.

Fotos 2. Historia Intencional B

Fotos 3. Historia Intencional C

APENDICE F

Respuestas literales de los sujetos en la aplicación del Ensayo 2: Títeres.

Sujeto 1: 4 años, 2 meses y 6 días	
<i>Historia A</i>	
¿Qué pasó en esta historia?	Chiqui estaba llorando (señala a Chiqui en la foto nudo)
¿Por qué Chiqui estaba llorando?	Porque no le dio la pelota (señala a Pedrito en la misma foto)
¿Y Chiqui quería jugar con la pelota?	Si.
¿Y al final, qué pasó?	Él le dio la pelota (señala a Pedrito en la foto final)
Orden de Fotos	Mantiene las fotos como se le dieron.
<i>Historia B</i>	
¿Qué pasó en esta historia?	Pedrito se cayó.
¿Y entonces, qué pasó?	Se puso a llorar y se fue.
¿Y quién quería jugar con la pelota?	El otro (señala a Chiqui)
¿Y al final, qué pasó?	Chiqui se puso a jugar con la pelota.
Orden de Fotos	Mantiene las fotos como se le dieron.
<i>Historia C</i>	
¿Qué pasó en esta historia?	Él botó el balón (señala a Pedrito en la foto inicio)
¿Y entonces, qué pasó después?	Que le dijo a Chiqui que se lo alcanzara (señala la foto nudo)
¿Y Chiqui se lo alcanzó?	Si, se lo tiró.
¿Y al final, qué pasó?	Chiqui se puso a jugar con el carrito y el otro con el balón.
Orden de Fotos	Mantiene las fotos como se le dieron.

APENDICE G

- Nombre: Video de Títeres
- Autoras: Gladys Arias & Diana Peña
- Población: Niños y Niñas entre los tres y los cuatro años y medio.
- Elementos: Tres historias grabadas en video.
- Cuatro juegos de fotos:
- Fotos 1. Familiarización
- Fotos 2. Historia Intencional A
- Fotos 3. Historia Intencional B

Fotos 4. Historia No Intencional C

APENDICE H

Fotos del Ensayo 3.

Fotos 1. Familiarización

Fotos 2. Historia Intencional A.

Fotos 3. Historia Intencional B.

Fotos 4. Historia No Intencional C.

APENDICE I

Respuestas literales de los sujetos a los que se les aplicó el Ensayo 3: Video de Títeres.

Autoras: Gladys Arias & Diana Peña

Población: Niños y Niñas entre los tres y los cuatro años y medio.

Elementos: Tres historias grabadas en video.

Tres juegos de fotos:

Fotos 1. Familiarización

Fotos 2. Historia Intencional A

Fotos 3. Historia Intencional B

APENDICE K

Historias en Video del Dispositivo Final.

APENDICE L

Fotos del Dispositivo Final.

Fotos 1. Familiarización.

Fotos 2. Historia Intencional A.

Fotos 3. Historia Intencional B.

APENDICE M

Tabla No. 16. Niveles de Comprensión de los sujetos en el Dispositivo Final.

SUJETOS EDAD	NIVEL DE RESPUESTA HISTORIA A	NIVEL DE RESPUESTA HISTORIA B
1: 3 años, 0 meses, 23 días	I	II
2: 3 años, 2 meses, 18 días	I	II
3: 3 años, 3 meses, 22 días	II	I
4: 3 años, 2 meses, 27 días	II	III
5: 3 años, 3 meses, 15 días	II	I
6: 3 años, 3 meses, 21 días	II	I
7: 3 años, 4 meses, 6 días	II	III
8: 3 años, 4 meses, 11 días	II	II
9: 3 años, 4 meses, 18 días	III	II
10: 3 años, 5 meses, 22 días	II	III
11: 3 años, 5 meses, 25 días	I	II
12: 3 años, 7 meses, 5 días	II	I
13: 3 años, 7 meses, 11 días	II	I
14: 3 años, 7 meses, 17 días	III	II
15: 3 años, 8 meses, 16 días	II	I
16: 3 años, 8 meses, 18 días	II	II
17: 3 años, 8 meses, 26 días	III	III
18: 3 años, 9 meses, 28 días	II	I
19: 3 años, 10 meses, 21 días	III	II
20: 3 años, 10 meses, 29 días	II	I
21: 3 años, 11 meses, 0 días	II	II
22: 3 años, 11 meses, 24 días	II	III
23: 4 años, 0 meses, 23 días	II	II
24: 4 años, 0 meses, 27 días	II	II
25: 4 años, 1 mes, 2 días	I	I
26: 4 años, 2 meses, 8 días	II	II
27: 4 años, 2 meses, 11 días	I	II
28: 4 años, 2 meses, 23 días	II	II
29: 4 años, 4 meses, 3 días	II	II
30: 4 años, 4 meses, 21 días	III	I
31: 4 años, 4 meses, 24 días	III	III

32: 4 años, 5 meses, 5 días	II	II
33: 4 años, 5 meses, 11 días	III	II
34: 4 años, 5 meses, 15 días	II	II

Fuente: Registro de Observación de los sujetos en la aplicación del Dispositivo Final.

INFORMACION ADICIONAL SOBRE LAS AUTORAS

Gladys Lucia Arias Chacon

Psicóloga UNAB

E-mail: gladyslucia@gmail.com

Tels. (7) 6388153 – (315) 7982594

Diana Margarita Peña Niño

Psicóloga UNAB

E-mail: violetadeagua@gmail.com

Tels. (7) 6382334 (300) 5703216