

Trabajo Final de Grado

Licenciatura en Psicología - Universidad de la República

*El desarrollo de la Teoría de la Mente en la transición inicial-primaria
como soporte al relacionamiento social y la adaptación a primaria*

Estudiante: Tomás Hanna Duarte (C.I: 5.232.633 -7)

Modalidad: Pre-proyecto de investigación.

Docente Tutora: Mag. Maite Liz.

Docente Revisor: Dr. Alejandro Vásquez

Abril de 2023

Montevideo, Uruguay

Resumen

La Teoría de la Mente, entiéndase esta como la habilidad para comprender y predecir intenciones, emociones, creencias y conductas en otras personas, juega un papel central en las interacciones humanas. Asimismo, es una habilidad relevante (junto a otras) para una exitosa transición entre la educación inicial y la escuela primaria. El presente proyecto pretende explorar las relaciones entre el desarrollo de la Teoría de la Mente y la adaptación a primer año. Para ello, se analizará la relación entre distintos momentos de evaluación de la Teoría de la Mente, el relacionamiento social y la adaptación a primaria. Asimismo, se buscará determinar si la Teoría de la Mente evaluada en nivel 4 y 5 de educación inicial es un buen predictor de adaptación a primero. Para ello, se trabajará con 60 niños que hayan sido evaluados en educación inicial con el Inventario de Desarrollo Infantil, a quienes se les administrará en primer año evaluaciones de Teoría de la Mente y Vocabulario (medida de control). A su vez, se solicitará a las docentes completar un formulario para la evaluación de la conducta social y la adaptación a primaria. Se espera encontrar asociaciones positivas, de moderadas a fuertes entre las puntuaciones de los distintos momentos de evaluación de la ToM, y de éstos con las medidas de relacionamiento social y adaptación a primaria, mediante este estudio, encontrar relaciones entre la evaluación de los distintos momentos del desarrollo de la Teoría de la Mente con el relacionamiento social y con la adaptación a primaria. Por último, se espera determinar el poder predictivo que presente la ToM, sobre las relaciones sociales y la adaptación a la escuela primaria, evaluadas un año después.

Palabras clave: Teoría de la Mente, adaptación escolar, relacionamiento social, transición inicial-primaria, desarrollo infantil.

ÍNDICE

1.	Fundamentación y Antecedentes.....	4
1.1.	Conceptualización de Teoría de la Mente.....	4
1.2.	Teoría de la Mente y socialización	7
1.3.	Transición inicial-primaria.....	8
1.4.	Relaciones entre Teoría de la Mente, interacción social y lenguaje.....	10
2.	Problema de investigación.....	11
3.	Objetivos.....	11
3.1.	Objetivo general.....	11
3.2.	Objetivos específicos.....	11
4.	Metodología.....	12
4.1.	Diseño.....	12
4.2.	Participantes.....	12
4.3.	Instrumentos.....	13
4.4.	Análisis previstos.....	15
4.5.	Procedimiento.....	15
4.6.	Consideraciones éticas.....	16
5.	Resultados esperados.....	17
6.	Cronograma de ejecución.....	17
7.	Referencias.....	18
	Anexos.....	26

1. Fundamentación y Antecedentes

1.1 Conceptualización de Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (en adelante ToM, del inglés *Theory of Mind*) es una función del desarrollo caracterizada por la capacidad humana de comprender, explicar y predecir comportamientos de otros, asignándoles estados mentales independientes del estado actual de la persona, tales como las creencias y los deseos (Premack & Woodruff, 1978), o los estados anímicos (Tirapu-Ustárróz et al., 2007). Toda representación mental y estado emocional varía, en su interpretación, según el contexto y el objetivo dado a la conducta, logrando así que la ToM tenga un rol favorecedor de las interacciones sociales (Martinez, 2011; Lecce & Devine, 2022). La ToM refiere tanto a intenciones, emociones y creencias, por lo que conductas propiamente humanas como la ironía, las mentiras y el sarcasmo están estrechamente relacionadas con la ToM (Rodríguez de Gúzman et al., 2002). Por este motivo, se ha incluido a la ToM dentro de la capacidad de descentramiento, definida como un proceso de autoproyección o distanciamiento espacial, temporal y representacional entre uno mismo y un otro/objeto (Vásquez-Echeverría, 2022). En este sentido, la capacidad de descentramiento implica habilidades más amplias que las específicamente vinculadas a la ToM, ya que incluye, además, a la memoria episódica, la previsión episódica y la capacidad de navegación mental.

Premack y Woodruff (1978) fueron pioneros en el estudio de la ToM al realizar trabajos con chimpancés, ya que estos animales y algunas pocas especies más, además de la humana, son capaces de llevar a cabo este proceso cognitivo. Específicamente, la investigación con la chimpancé Sarah, permitió extrapolar la idea a la raza humana y concluir que se posee ToM cuando somos capaces de atribuir estados mentales tanto a uno mismo como a los demás (Rodríguez de Gúzman et al., 2002). De esta forma, a través de la ToM y en la interacción con los otros se comienza a desarrollar el pensamiento sobre sí mismo (*Self*), a autoconocerse y a aprender a ser “por sí mismo” (Sáiz et al., 2010). Estos estudios iniciales en el campo de la ToM y la sistematización de investigación posterior ha permitido entender cómo se comienza a desarrollar esta función desde los primeros años de vida. Asimismo, se ha resaltado la importancia de encontrar formas adecuadas de medir esta habilidad y de observar cómo influye en el proceso de aprendizaje (Lecce & Devine, 2022).

Desarrollo de la ToM

El desarrollo de la Teoría de la Mente está mediado por las interacciones de los sujetos con otros (Bruner & Bruner, 1990; Dunn, 1999; Lillard, 1998a; 1998b). La comprensión de las emociones comienza por la adhesión a los significados que el niño comprende de lo que la madre, en primera instancia, está sintiendo (miedo, asombro, temor, alegría, sorpresa, etc.) mediante la visualización del rostro de la madre y su acertada reacción (Bermúdez, 2009). Es a partir de los 9 meses de edad que se origina la llamada “revolución mental” donde se observan los primeros índices de atribución de intenciones y llegando a los 24 meses, el niño atribuye deseos y emociones tanto a sí mismo como a los demás (Lecannelier, 2004). Esto implica un desarrollo de la ToM avanzado, permitiendo comprender que son las creencias sobre una situación lo que determina la emoción generada y no la propia situación en sí misma (ej., un niño al sentir miedo comprende que su temor depende de la creencia generada en relación a la situación y que no refleja la realidad objetiva) (Premack & Woodruff, 1978). Mediante un test de evaluación de la ToM (i.e., el caso de Sally y Anne) , Baron-Cohen et al. (1985) logran afirmar que la ToM se establece alrededor de los 4 años de edad en condiciones de desarrollo típicas. Lo mismo es afirmado por Wellman (1995) y Astington (1998), quienes sugieren que a esta edad los niños pueden comprender deseos, emociones y estados donde las creencias pueden no ser reales. Por su parte, Rodríguez de Guzman et al. (2002) distinguen la edad entre los 3 y 5 años de vida como trascendental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del sujeto, ya que a esta edad se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (i.e., ToM), a la vez que se produce un cambio significativo en la comprensión y adhesión a las normas y significados sociales (Abe & Izard, 1999). En este sentido, parecería haber un consenso en cuanto a que es entre los 3 y los 5 años que se establecen las condiciones necesarias en el desarrollo para que los niños lleven a cabo el proceso de proyección de la mente (Rodríguez de Guzman et al., 2002). Asimismo, a esta edad los niños logran algunos hitos trascendentales, vinculados al desarrollo de la ToM como la autoconciencia y manifestación de emociones negativas como el enojo, la comprensión hacia los demás (distinción del Yo propio y ajeno), un mayor ajuste a las normas sociales, y el desarrollo de emociones como la culpa y la vergüenza de índole más autoevaluativo (Abe & Izard, 1999). Por último, se ha establecido que el niño posee una ToM más avanzada llegando a los 6 años y hasta los 7 años de edad, gracias a la adquisición de una mayor capacidad lingüística (Rivas-García et al.,

2018) y de comprender representaciones mentales de otros sujetos (Rodríguez de Guzmán et al., 2002).

La importancia de la Evaluación de la ToM

Wimmer y Perner (1983) son quienes introducen el término de ToM a la psicología del desarrollo, por medio de la tarea de falsa creencia de primer orden (*Maxi Task*) diseñada para evaluar esta competencia en niños de 3 a 4 años. En ella, el evaluado debe reconocer lo que otra persona (Maxi) piensa o haría, a partir de su conocimiento sobre una situación dada (ver Anexo 1 por descripción de la tarea). Es así que mediante la resolución de esta tarea se logra visualizar la capacidad del niño de distinguir sus propias creencias de las ajenas (Rodríguez de Guzmán et al., 2002; Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Se ha establecido que esta tarea es resuelta correctamente en un 86% de las oportunidades a los 6 años, y que en edades más tempranas son resueltas en escasas oportunidades, reforzando la idea de que en ese período existe aún un incipiente desarrollo (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Mediante esta tarea se ha permitido establecer que en el primer orden se posee creencias sobre las creencias de un otro o creencias referidas a otra persona (Premack & Woodruff, 1978; Wimmer & Perner, 1983). Asimismo, se ha propuesto la existencia de creencias de segundo orden, las cuales refieren a considerar las creencias que un otro posee sobre un tercero. Para este caso, Perner y Wimmer (1985) utilizaron la “tarea del heladero” (ver Anexo 2 por descripción detallada de la tarea), en la cual el sujeto evaluado debe reconocer una falsa creencia en un personaje, que se asienta sobre la falsa creencia de un tercero (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007). Para el caso de esta tarea se ha establecido que la misma es resuelta correctamente a partir de los 7 años (Sidera et al., 2019), lográndolo en un 80% de los casos (Sullivan et al., 1994). Esto refuerza y señala que las creencias de segundo orden presentan un desarrollo posterior a las de primer orden. Utilizando una variedad de tareas, algunos autores han indicado también la existencia de un orden cero donde el sujeto o especie no posee creencias ni deseos de ningún tipo y actúa de forma refleja, y un tercer orden que implica una complejidad mayor de creencias sobre creencias, a modo de "muñecas rusas" (Emery, 2005). Debido a ello, el grado creciente de complejidad en el desarrollo de la ToM parece señalar que no es una capacidad que se pueda evaluar mediante una única tarea, ya que no es considerado un concepto absoluto de “todo o nada” (Arranz et al., 2002). En tal sentido, a la hora de evaluar esta habilidad se recomienda utilizar varias tareas, que valoren distintos niveles de dificultad y progresión en el desarrollo de la ToM (Pérez et al., 2012; Sidera et al., 2019). En la misma línea y dado su proceso gradual de desarrollo, se plantea la importancia de evaluar la ToM en distintos

momentos del desarrollo infantil y en relación con otras funciones superiores a las cuales da soporte (Uribe, 2010). Un ejemplo de ello lo sería frente al proceso de socialización y la adquisición del lenguaje, ya que demandan en el niño una comprensión del estado mental propio y del interlocutor, la interiorización de las ideas y representaciones, y la interacción con el medio (Sotillo & Rivière, 1997).

1.2 ToM y socialización

Es desde el comienzo de la vida que el niño se va relacionando con otros. Esto puede tener diferentes variaciones (vinculares, forma de interacción, el con quién se esté relacionando), pero lo que sí se afirma es que al ser humano no se lo puede pensar sin estar adherido al medio ambiente social (Cord et al., 2002). El medio, para el niño, se va transformando de un medio físico a un medio social (Linguido & Zorraindo, 1981). Por regla general, las interacciones comienzan siendo infante-madre/padre/cuidador y demás miembros de la familia/núcleo cercano, luego el margen social se expande a compañeros de la escuela y de actividades extracurriculares (Cord et al., 2002). Esto hace cada vez más complejas las relaciones sociales y aumenta el grado de socialización, colaborando en que se generen distintas percepciones de sí mismo y los demás, lo que implica reconocer su propia personalidad (qué predomina en él mismo), deseos e intereses (Cord et al., 2002). Si bien la familia continuará siendo para el niño el contexto primordial durante muchos años, el ingreso a educación inicial amplía el abanico social a la vez que se forma para la adaptación social (Linguido & Zorraindo, 1981; Lecce & Devine, 2022).

En este proceso, la ToM juega un rol central en la interacción con los demás, en la inferencia en la adecuación de la conducta y en su interpretación (Lecce & Devine, 2022; Rueda et al., 2014). Por ejemplo, Toledo (2021) afirmó en su estudio que la empatía, el autocontrol emocional, la interacción entre compañeros y la adquisición de nuevo vocabulario se apoyan en el desarrollo de la ToM. Asimismo, se ha propuesto que los niños con mejores puntuaciones en tareas de ToM suelen ser más populares entre el grupo de pares en el ámbito escolar (Slaughter et al., 2015). El niño comienza, en los primeros años en la institución, a relacionarse y reconocerse con pares, lo cual no solo implica establecer vínculos afectivos sino involucrarse en instancias que promueven su desarrollo (Linguido & Zorraindo, 1981). El hecho de compartir ideas diferentes a las que comparte en su hogar, de tomar decisiones de distinta forma y de participar en actividades sin el requerimiento de sus padres hace al proceso de comenzar a valerse por sí mismo, y permite visualizar el nivel madurativo y de adaptación social (Linguido & Zorraindo, 1981; Pérez et al., 2012). El ingreso a educación

inicial es por ello fundamental, debido a que garantiza una mayor participación en grupos e interacciones sociales, volviéndose los niños más autónomos (Linguado & Zorraindo, 1981). La capacidad de la ToM y control emocional que el niño tenga influye en el relacionamiento con pares de distintas formas. Un niño con conocimiento de sus propias capacidades e intereses en relación al contexto será más propenso a satisfacer adecuadamente sus propias necesidades y también las ajenas (Ramos & Crespo, 2008). Esto se sustenta en investigaciones que sugieren que la forma en la que los niños se ven a sí mismos e infieren sobre las mentes de los demás puede influir en cómo se relacionan con otros, de una manera más favorable, autocompresiva (de los logros y habilidades propios y ajenos) e integral (Bosacki, 2000; Verschueren et al., 2001; García, 2008). Según un estudio longitudinal sobre ToM en niños, autopercepción y relacionamiento entre pares (Bosacki, 2014), el momento de transición de educación inicial a primaria es donde los niños se insertan en la búsqueda de diferentes *Self* a través de la interacción con pares, maestras y familiares. En tal sentido, el estudio de la ToM en la transición inicial-primaria se vuelve muy relevante a la hora de conocer mejor cómo los niños se ven aceptados o excluidos por sus pares, y en la adopción de diferentes roles que se dan en el contexto escolar y de estrategias cognitivas.

1.3 Transición inicial-primaria

Cuando el niño ingresa a la escuela primaria el desarrollo de la ToM señala que estaría en condiciones de proyectarse mentalmente, y controlar gran parte de sus deseos e impulsos (Wellman, 2016). Es decir, el niño ingresa (o debería ingresar) con un conjunto de competencias (entre las que se incluyen la ToM) que le permitan atravesar la enseñanza académica con éxito, aunque es importante resaltar que no todos los niños ingresan con la misma preparación al sistema educativo formal (Vásquez-Echeverría et al., 2021). Se ha señalado a este campo de estudios como el de la preparación para la escolarización (PPE, del inglés *school readiness*) y se ha explicado que las diferentes experiencias ambientales y culturales de los niños dan cuenta de las diferencias en los resultados (Unicef, 2012). En el caso de Uruguay, el ingreso a educación inicial es obligatorio a partir de los 4 años de edad (Ley de Educación inicial, educación primaria y tres primeros años de educación media, 2007). A esta edad, el niño comienza a involucrarse más en las actividades cotidianas, ya sea mediante la inclusión con el adulto o mediante el juego, y a entender que su conducta puede involucrar a otros y que las conductas de los demás pueden involucrarlo a él mismo (Linguado & Zorraindo, 1981). Algunos de los propósitos y logros que se persiguen alcanzar en la etapa preescolar refieren a la participación en la tarea académica, autonomía e iniciativa,

autoconocimiento y conocimiento de la propia mente: autorrepresentación y autoconciencia, reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre los propios errores, reconocimiento y expresión emocional (autorregulación emocional, autoconfianza, ToM y comprensión de los pensamientos de los demás), cooperación con adultos y con compañeros, entre otros (Stringher, 2016; Zelazo & Carlson, 2012). Estas habilidades forman parte de la PPE, son adquiridas tempranamente en el desarrollo y son indicadores de adaptación en la transición de preescolar a primaria (Melo et al., 2019; Ronchi et al., 2019). El desarrollo adecuado de estas habilidades previo a la transición a educación primaria ha sido predictor de logro escolar (Duncan et al., 2007; 2020) e impacta fuertemente en la adaptación a primaria, entendida como el manejo adecuado de habilidades que favorecen un desenvolvimiento saludable en el plano educativo y que es trasladado a la vida cotidiana (Çökük & Kozikoglu, 2020).

En relación a la ToM, Slaughter et al. (2015) indican que una mejor ToM predice de forma significativa la aceptación que los niños tengan de sus pares (ej.: habilidades para unirse a un nuevo grupo de pares o darle la bienvenida al grupo a un niño nuevo), lo que fomenta el desarrollo general de los niños (Wellman 2016). La adaptación escolar en un sentido amplio, entonces, implica un adecuado desarrollo en dominios conceptuales (lenguaje, lectura, escritura, tiempo y números), sociales (habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima y resolución de problemas sociales) y prácticos (actividades de la vida diaria y habilidades ocupacionales) que son utilizados a lo largo de toda la vida y que nos permiten valorar el desenvolvimiento del niño (Lagos-Luciano, 2022). Particularmente, estas habilidades se vuelven muy relevantes frente a la transición a la escuela primaria, la que se caracteriza por ser uno de los cambios más importantes de la infancia debido a las modificaciones en el relacionamiento social, estilo de enseñanza, ambiente, espacio y tiempo, contexto y aprendizajes (Fabian & Dunlop, 2006). La educación primaria exige, entre otras cosas, un mayor esfuerzo por controlar los recursos cognitivos (estrategias intelectuales, conceptuales y de memoria) para la formación de conceptos, almacenar y recuperar la información (Rivière, 1983). Asimismo, algunos autores entienden que la transición debe ser tratada tal como un proceso, ya que implica un antes, durante y después (Arnold et al., 2007). En este sentido, la adecuada adaptación a primaria implicará que en la etapa de educación inicial, el niño haya adquirido un mínimo de aprendizajes y habilidades (i.e., PPE) que le permiten transitar una adaptación exitosa al primer año de educación primaria, lo que repercutirá además en los siguientes grados académicos (Lara-Cinisomo et al., 2004). Una de estas habilidades, como mencionamos antes, es la ToM. Su relevancia frente a las relaciones sociales (específicamente en niños con pares y adultos en el seno escolar) y ante el desarrollo

de otras funciones cognitivas señala la importancia de conocer el estado o nivel de desarrollo durante la transición escolar, es decir, previo y posteriormente al ingreso a primaria. En tal sentido, será pertinente atender a las relaciones que se presentan durante la transición a la escuela primaria entre los niveles de desarrollo de la ToM, la experticia en el relacionamiento social y el desarrollo de otras funciones cognitivas, como el lenguaje.

1.4 Relaciones entre ToM, interacción social y lenguaje

Se ha encontrado una relación de interdependencia entre el desarrollo de la ToM y el del lenguaje (Astington & Baird, 2005; Doherty, 2009; Miller, 2006), siendo el lenguaje un componente imprescindible para que se logre la ToM (Ebert, 2020). Happe & Firth (1996) realizaron un estudio de la ToM en su relación con el lenguaje, incluyendo además la interacción social y la conducta adaptativa en contexto escolar como variables de relevancia. En dicho estudio, evaluaron a niños de 6 a 12 años de edad con problemas de conducta, mediante tres pruebas estandarizadas de ToM (tarea de engaño de Peskins, 1992; tarea de falsa creencias de Wimmer y Perner, 1983, y tarea emocional Borke, 1971) y un test de vocabulario (British Picture Vocabulary Scales: Dunn et al., 1982). En paralelo, las maestras respondieron a la Escala de Conducta Adaptativa Vineland (Sparrow et al., 1984) la cual evalúa la aptitud social y personal de los niños, con ítems adicionales especialmente diseñados en esa oportunidad para evaluar comprensión de la mente de otros en actividades cotidianas. Los resultados arrojaron que, si bien los niños con problemas de conducta realizaron correctamente los tests simples de ToM, en la prueba Vineland puntuaron significativamente bajo en los ítems que requieren una comprensión de la mente de los demás (subdominios Vineland de comunicación y socialización e ítems adicionales) y en los subdominios de escritura y lectura. Las autoras concluyen, con base en sus resultados, que los niños con problemas de conducta en la escuela tienen deficiencia para comprender la mente del otro en contexto de relaciones sociales. Asimismo, destacan la relación entre ToM, lenguaje y conducta social ya que operan en la capacidad de coordinar las diferentes perspectivas psicológicas y sociales, tanto propias como ajenas (Happe & Firth, 1996). Tomando el estudio de Happe & Firth (1996) en consideración, se buscó el aporte que otros antecedentes de investigación pudieran arrojar sobre las relaciones entre ToM, lenguaje e interacción social en su contribución al proceso adaptativo de la transición entre inicial y primaria. Hasta donde la revisión tuvo alcance, no se encontraron antecedentes de investigaciones empíricas que abordan específicamente las relaciones entre estos constructos, en población de primer año de educación primaria.

2. Problema de investigación

En Uruguay encontramos como antecedente de estudio de la ToM en niños preescolares, al trabajo final de grado de Tomás (2017). En este, se examina la adecuación entre la función psicológica de descentramiento (la que incluye a la habilidad de ToM, entre otras como memoria episódica o previsión episódica), aunque no aborda el relacionamiento social ni considera específicamente la transición a primaria. A nivel internacional, los estudios que se han realizado sobre ToM y que han profundizado en la relación entre ToM y relacionamiento social con otros, no han propuesto estudios de corte longitudinal, con foco en distintos momentos de desarrollo de la ToM desde educación inicial hasta primer año de primaria (Astington & Baird, 2005; Bermúdez, 2009; Tirapu-Ustárrroz et al., 2007; Wellman, 2016; Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Asimismo, se han realizado estudios sobre la transición del niño de educación inicial a la escuela primaria y su adaptación frente a la adquisición del lenguaje, la atención, la interacción social y la participación activa en aula (Duncan et al., 2007; Sáiz et al., 2010; Stringher, 2016; Unicef, 2012; Wellman, 2016). Sin embargo, se desconocen trabajos actuales específicos sobre la adaptación a primaria considerando específicamente el valor predictivo de la ToM.

Este trabajo busca entonces aportar conocimientos en el campo de estudio de la ToM y su relación con la adaptación a 1er año de educación primaria. Es propósito específico de esta investigación conocer cómo distintos momentos del desarrollo de la ToM desde Nivel 4 de Educación Inicial a 1er año de Primaria, se asocian con el relacionamiento social y la adaptación a primer año, en niños de educación primaria.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Aportar al estudio de las relaciones entre ToM, lenguaje, relacionamiento social y adaptación a primero, en la transición entre educación inicial y primaria.

3.2 Objetivos específicos

- Explorar y describir la trayectoria de desarrollo de la ToM en un grupo de niños evaluados en ToM en Nivel 4 y Nivel 5 de Educación inicial mediante reporte de maestra, y en primer año de Primaria mediante evaluaciones directas de ToM.

- Analizar la relación entre los distintos momentos de evaluación de la ToM (educación inicial y primer año) con el relacionamiento social y la adaptación de los niños en primer año de primaria.
- Determinar si el nivel de desarrollo de la ToM en Nivel 4 y Nivel 5 de Educación Inicial es un buen predictor de adaptación a Primaria.

4. Metodología

4.1 Diseño

Se realizará un estudio exploratorio de diseño longitudinal considerando evaluaciones realizadas previamente en Nivel 4 y 5 de Educación Inicial a los niños participantes, quienes se encuentran cursando primer año de Educación Primaria. Se tomará un tercer momento de evaluación mediante un componente transversal sobre el final del primer año de Primaria.

4.2 Participantes

Para realizar el cálculo muestral se utilizó el programa G*Power 3 (Faul et al., 2007). Se consideró a priori una potencia estadística de .80 (Cárdenas & Arancibia, 2014), un p-valor de .05 y tamaños de efectos moderados estimados para los análisis a realizar (i.e., .50 para r en correlaciones y .25 para R^2 en la regresión considerando 4 predictores; Ferguson, 2009) lo que arrojó una muestra de 36 niños para el caso de las correlaciones y 38 niños para el caso de la regresión. En tal sentido, se estima que trabajar con una muestra de 50 niños permitirá alcanzar el mínimo efecto de significancia práctica esperado.

En relación a las características de la muestra, los niños deberán estar cursando primer año de primaria en 2023 y contar con evaluaciones completas del desarrollo con el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) en Nivel 4 y Nivel 5 de Educación Inicial, administrados respectivamente en los años 2021 y 2022. Para disminuir el efecto de algunas variables socioculturales (e.g., nivel socioeconómico de las familias, contexto sociocultural y urbano del centro, trayectoria en la misma institución), se determinará que los niños asistan a 4 de escuelas de quintil 5 de Montevideo en las que hayan cursado además nivel inicial. Una vez obtenidos los consentimientos de los niños, se seleccionará al azar un número equitativo de niños de cada centro.

4.3 Instrumentos

Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) (Vásquez-Echeverría, 2022). El INDI es un instrumento uruguayo de tamizaje del desarrollo, administrado de forma censal en la educación pública uruguaya. Evalúa diferentes áreas de la PPE, que se han probado predictoras del éxito escolar en la transición inicial-primaria, entre ellas, el Descentramiento lo que incluye indicadores de ToM. Para esta investigación se considerarán datos de las administraciones en 2021 (Nivel 4) y 2022 (Nivel 5), para tomar la submuestra de niños a evaluar. El INDI se administra por el docente de aula en el contexto educativo y se puntúa del 1 al 6 mediante una escala de frecuencia de “nunca” a “siempre”. Está compuesto por cuatro dimensiones: desarrollo cognitivo (dimensión C), desarrollo motor (dimensión M) desarrollo socioemocional (dimensión S) y la disposición del niño para el aprendizaje (dimensión D). En relación a desarrollo cognitivo y socioemocional, se distinguen las subescalas o componentes: Lenguaje, Habilidades Lógico-matemática, Descentramiento y Funcionamiento ejecutivo en dimensión C y Conducta prosocial, Comportamiento internalizante y Comportamiento externalizante en la dimensión S. Dentro de los ítems evaluados en la subescala de Descentramiento (dimensión C), encontramos el C21: “*reconoce ideas, emociones y/o puntos de vista de sus pares*” y el C22: “*En el juego adopta roles adultos claramente definidos (incluye personajes de series televisivas y deportistas)*”, que evalúan aspectos vinculados a la ToM. Por otra parte, en la subescala de Prosocialidad (dimensión S) encontramos el ítem S9: “*está atento a los sentimientos de los otros*” el cual, a juicio del investigador y según los aspectos conceptuales abordados en el apartado 1.2, evalúa características del proceso de la ToM (i.e., representación mental del estado emocional de otros). En este trabajo, por tanto, consideraremos las puntuaciones sumadas en estos 3 ítems como medida de ToM evaluada en nivel 4 y Nivel 5. Las propiedades psicométricas del INDI en estudios previos (Vásquez-Echeverría, 2022) muestran un Alfa de Cronbach (α) que va desde .73 (Comportamiento internalizante de $\alpha = .73$) hasta .96 (Desarrollo cognitivo). Específicamente la subescala de Descentramiento presenta una fiabilidad de .90. A su vez, el INDI presenta estudios de validez convergente con otros instrumentos utilizados frecuentemente en investigación como la adaptación española del Peabody Picture Vocabulary Test-III (Dunn et al., 2006), entre otros, brindando asociaciones positivas, significativas y de moderadas a fuertes (Vásquez-Echeverría, 2020). Por más información acerca del INDI consultar: www.indi.ei.udelar.edu.uy

Instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia (IATM) (Sidera et al., 2019). Se utilizará el IATM para evaluar ToM en primer año de primaria. El instrumento evalúa ToM, específicamente las creencias, intenciones y emociones, desde las capacidades más tempranas a las más avanzadas en niños de 3 a 12 años. Si bien la propuesta fue creada con el fin de detectar dificultades a nivel clínico y así elaborar un plan de acción ajustado al niño, se probará su funcionamiento con fines de investigación. La misma fue seleccionada debido a su fácil accesibilidad y su evaluación progresiva de las habilidades de ToM. Consta de 17 tareas organizadas según edad de aplicación (edad de adquisición de la habilidad evaluada) y la habilidad de ToM evaluada (e.g., reconocer estados emocionales, comprender la falsa creencia, distinguir deseos propios y ajenos). Por este motivo, se administrarán todas las tareas desde el inicio, en orden ascendente, hasta llegar a la correspondiente a la edad de adquisición de la habilidad igual a la edad actual del niño evaluado. Detectados dos fallos consecutivos se procederá a finalizar la administración. Debido a diferencias lingüísticas detectadas ya en el acercamiento inicial a la batería se realizará una adecuación cultural de algunos términos de las tareas, previo a su administración. Por una descripción detallada de las tareas consultar Anexo 3.

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT- III del inglés Peabody Picture Vocabulary Test) (Dunn et al., 2006). Este test tiene la finalidad de evaluar el nivel del vocabulario receptivo, detectando de manera rápida dificultades en la aptitud verbal; está compuesto por 150 ítems en orden de dificultad, cada uno compuesto por 4 dibujos en los que el evaluado debe elegir cuál corresponde con la palabra indicada por el administrador de forma verbal. Este test se ha administrado de forma extendida en investigación y presenta como un método confiable en investigación (presentando una confiabilidad de test-retest que varían de .91 a .94; la validez convergente varía de .80 a .92), muestra consistencia entre formularios y administraciones de la prueba y una fuerte relación con medidas de lenguaje asociados (Campbell, 1998). Este test fue elegido para complementar la evaluación de ToM, como medida de control, y para la evaluación del léxico, debido a la relación descrita entre ambas habilidades (Sidera et al., 2019; Maldonado & Barajas, 2018; Astington & Baird, 2005; Astington & Flippova, 2005; Miller, 2006; Milligan et al., 2007).

Vineland Adaptive Behavior Scales-3 Teacher Form Report (Vineland-3, TFR) (Sparrow et al., 2016). Instrumento utilizado para evaluar la conducta adaptativa (desde 0 a 90 años) mediante cinco dominios: comunicación, habilidades de la vida diaria, socialización, habilidades motoras e índice de conducta adaptativa a través de una encuesta que evalúa el

comportamiento habitual del niño. Las puntuaciones se basan en el rendimiento declarado, yendo de 0 a 2 puntos por ítems (donde 0 significa que la conducta no se observó nunca, 1 que se realiza ocasionalmente y 2 que es producido con regularidad). El instrumento utiliza puntos de inicio, reglas basales y de techo para restringir los ítems. El instrumento posee puntuaciones estandarizadas con una media de 100 ± 15 y una escala psicométrica sólida con una alta fiabilidad de test-retest ($\alpha = .98$). Para este proyecto será utilizado el reporte de maestra (ver Anexo 4) y la información recabada será utilizada para evaluar la adaptación a primaria y la conducta social de los niños. Se realizará una búsqueda de la versión en español del *Teacher Form Report* y, de no existir o no encontrarse disponible, se realizará un proceso de adaptación lingüística mediante traducción y retrotraducción (Muñiz et al., 2013), previo al trabajo de campo.

4.4 Análisis previstos

Se realizarán análisis descriptivos de las variables, a los efectos de ver su comportamiento tanto en puntuación media como de su distribución normal. Se realizarán análisis de correlación de orden cero entre las variables de los distintos momentos de ToM evaluada en nivel 4 y 5 de educación inicial y ToM en el primer año de primaria, para responder al objetivo específico 1. En segunda instancia se realizarán correlaciones parciales de primer orden (controladas por la variable Vocabulario con los resultados del test de Peabody) entre las variables ToM, relacionamiento social y adaptación a primaria, para responder el objetivo específico 2. Finalmente para alcanzar el objetivo específico 3 se realizará análisis de regresión lineal por pasos. Se tomarán como variables predictoras los datos de ToM del INDI en 2021 y 2022, y como variable de resultado la puntuación de Vineland-3 (adaptación y relacionamiento social) en 2023. Para observar mejor el efecto específico de la ToM en Inicial como variable predictora sobre las puntuaciones de Vineland-3 en Primaria, se controlará la regresión por la variable Habilidades sociales, según el índice de Conducta prosocial que brinda el INDI.

4.5 Procedimiento

En un primer paso se tramitará el aval en el Comité de ética en investigación de la Facultad de Psicología (UdelaR). Seguidamente, se solicitará el aval por parte de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP). Se solicitará aprobación a los encargados del INDI para recuperar datos obtenidos durante su administración en 2021 y 2022. Posteriormente, se seleccionarán las 4 escuelas de quintil 5 de Montevideo según

descripción en apartado 4.2 y se contactará a los 4 centros seleccionados, donde se trabajará. A continuación, se buscará la firma del consentimiento informado por parte de las familias y los niños del centro que deseen participar voluntariamente del estudio. Entre los consentimientos recabados, se sortearán 15 niños al azar por centro. Una vez obtenido el asentimiento verbal del niño se aplicará la batería de evaluación (IATM para ToM y PPVT-III para Vocabulario), administrada de forma individual por evaluadores calificados. La sesión de evaluación durará aproximadamente una hora con cada niño, será realizada en la escuela y se respetará el mismo orden en cada niño evaluado. Respecto a los maestros, estos completarán todos los ítems de la escala Vineland-3, *Teacher Form*. Una vez recabados los datos se procesarán en base de datos y se realizarán los análisis estadísticos descritos en apartado 4.4, en un programa de análisis de datos (e.g., JASP). Realizados los análisis se interpretarán y discutirán los resultados, de cara a redactar informe o artículo de publicación científica, y para su difusión.

4.6 Consideraciones éticas

El presente trabajo será realizado bajo las normativas establecidas por el Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología regido por la Ley de Protección de Datos Personales N°18331 del año 2008, la cual establece los reparos para la investigación en seres humanos. Una vez obtenidos los permisos por parte de la institución educativa se procederá a explicar, tanto a las familias de los niños como a las maestras y directora de la institución, los fines de la investigación mediante una reunión pactada previamente. Se les brindará una hoja de información y consentimiento informado a las familias, se leerá y se abrirá espacio para que se puedan evacuar las dudas que surjan. Se pedirá, que en caso que estén de acuerdo con la participación del niño, firmen el documento. Por parte de los niños se les pedirá un asentimiento verbal al momento de la evaluación (ver Anexo 5 por documentos del Comité de ética en investigación). Los datos recabados serán conservados y utilizados, garantizando la confidencialidad de la información y la preservación de la identidad de los participantes. No existirá perjuicio para aquellos niños o niñas que no participen de las instancias o deseen retirarse en cualquier etapa de su transcurso, ya sea por decisión propia o del adulto a cargo. Se espera como beneficio directo para los niños la posibilidad de identificar aspectos que permitan intervenciones educativas para mejorar sus aprendizajes en la clase presente y a futuro. No se espera ningún tipo de riesgo o incomodidad, malestar o peligro para los niños durante las evaluaciones, dado que están diseñadas a modo de juegos propios para la edad. De todas formas, las mismas se podrán interrumpir en caso de desearlo o de no sentirse bien,

y se le podrá brindar los servicios de que disponga la escuela/institución para su atención, de ser necesario.

5. Resultados esperados

En relación al primer objetivo específico se espera encontrar correlaciones positivas y de moderadas a fuertes entre las puntuaciones de los distintos momentos evaluación de la ToM. En relación al segundo objetivo específico se espera encontrar correlaciones positivas y de moderadas a fuertes entre las puntuaciones de los distintos momentos de evaluación de la ToM y las puntuaciones de Vineland (i.e., adaptación a primaria, incluyendo distintos dominios evaluados por el instrumento entre los que se encuentra relacionamiento social, así como en variable total de adaptación general), controlando por la puntuación en PPVT-III. En relación al tercer objetivo, se espera encontrar que tanto la medición de ToM en Nivel 4 como en Nivel 5 por separado y juntas, presentan un poder predictivo de efecto medio a grande sobre la adaptación a primer año, incluyendo específicamente la predicción sobre el dominio de relacionamiento social.

6. Cronograma de ejecución

Actividades/Meses	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10
1. Planificación de la investigación										
Trámite en el Comité de ética	X									
Gestión de autorizaciones con ANEP para acceso a base de datos		X								
Autorización para uso de evaluación INDI		X								
Selección de centros			X							
2. Trabajo de campo										
Entrega de formularios de autorización			X							
Sorteo de muestra				X						
Reunión con docentes para explicar Vineland				X						
Evaluaciones a niños con				X	X					

IATM y PPVT-III										
Recopilación de Vineland de las maestras					X	X				
3. Procesamiento e interpretación de datos										
Armado de base y análisis estadístico						X	X			
Interpretación de datos y discusión							X	X		
4. Divulgación de la investigación										
Elaboración de informe final / artículo científico								X	X	
Difusión de resultados										X

7. Referencias

- Abe, A. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 566. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.566>
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report*. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=85e72058c38947441b585fd8db381a5c21adb155>
- Arranz, E.; Artamendi, J.; Olabarrieta, F. & Martin, J. (2002). Family context and theory of mind development. *Early Child Development and Care*, 172 (1),9-22. <https://doi.org/10.1080/03004430210880>
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente* (Vol. 21). Ediciones Morata.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why Language Matters. In *Why Language Matters for Theory of Mind, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0001>

- Astington, J. W. & Filippova, E. (2005). Language as the route into other minds. *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*, (pp. 209-222). New York, NY: Guilford Publications, Inc.
- Astington, J. W. & Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38 (4-5), 179-189. <https://doi.org/10.1159/000278313>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bermúdez, M. E. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿ un problema de huevo o gallina?. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 67-85. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.2106>
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>
- Bosacki, S. L. (2000). Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 709–717. doi:10.1037/0022-0663.92.4.709
- Bosacki, S. L. (2014). Children’s Theory of Mind, Self-Perceptions, and Peer Relations: A Longitudinal Study. *Infant and Child Development*, 24(2), 175–188. doi:10.1002/icd.1878
- Bruner, J. & Bruner, J. S(1990). *Acts of meaning : Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, J. (1998). Book review: Peabody picture vocabulary test. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 334-338. <https://doi.org/10.1177/073428299801600405>
- Cárdenas, J. M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-244. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Çökük, K., & Kozikoglu, I. (2020). A Correlational Study on Primary School Students' School Readiness and Adaptation Problems. *International Online Journal of*

- Education and Teaching*, 7(2), 523-535. Recuperado de:
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/831>
- Cord, N., Isaacs, J. & Hodges, E. (2002). *Social Development*. New York: Macmillan: Salkind
- Doherty, M. (2009). *Theory of Mind. How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. USA: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203929902>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, L. M., Dunn, D. M., Whetton, C., & Pintilie, D. (1982). BRITISH. Picture Vocabulary Scale. *Windsor: NFER-Nelson Publishing Co*. Recuperado de:
<https://effectiveservices.force.com/s/measure/a002X00000uUu4UQAS/british-picture-vocabulary-scale>
- Dunn, J. (1999). New directions in research on children's relationships and understanding. *Social Development*. 8, 137-142. doi:10.1111/1467-9507.00087
- Dunn, Ll. M., Dunn, L. M. & Arribas, D. (2006). PEABODY, Test de vocabulario en imágenes. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de:
<https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/79296>
- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of experimental child psychology*, 191, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>
- Emery, N. J. (2005). The evolution of social cognition. En *The cognitive neuroscience of social behavior*, A. Easton & N. J. Emery (Eds.), New York, EE.UU.: *Psychology Press*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n2/v41n2a03.pdf>
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007) *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*,

- No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED522698>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a00158088>
- Happé, F., & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 385-398. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00713.x>
- Lagos-Luciano, J., Lepe-Martínez, N., Pinochet-Quiroz, P., Gálvez-Gamboa, F., & Cruz-Flores, A. (2022). Conducta adaptativa en estudiantes chilenos sin discapacidad intelectual: diferencias por género y edad. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 31(1), 27-32. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol31100027>
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., & Maggio, E. (2004). *Are LA's Children Ready for School?*. Rand Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED502690>
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la teoría de la mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia psicológica*, 22(1), 61-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/785/78522107.pdf>
- Ley de Educación inicial, educación primaria y tres primeros años de educación media [n/a] Disponible Diario Oficial, 13 de julio de 2007 (Uruguay) Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18154-2007>
- Lillard, A. S. (1998a). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. *Child Development*, 69, 979-991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06155.x>
- Lillard, A. S. (1998b). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 123 (1), 3. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.3>

- Linguido, M. C., & Zorrandino, M. R. (1981). Proceso de socialización en la etapa preescolar. *Revista de psicología*, 8. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11913>
- Maldonado, M. T., & Barajas, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24.
<https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>
- Martínez, M. (2011). Intersubjetividad y Teoría de la Mente. *Psicología del desarrollo*, 1(2), 9-28. Buenos Aires, Argentina: ANPCyT – FLACSO - APAdA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/mauricio.martinez/2.pdf>
- Melo, L. A., Heckman, J., Barbeito, L., Pérez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S., & Lipina, S. (2019). Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades clave para el desarrollo. *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia*. Unicef, Uruguay. Montevideo, Uruguay: CIPPEC. Recuperado de: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/01/oportunidades_claves_para_el_desarrollo_web.pdf
- Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
doi:10.1044/1058-0360(2006/014)
- Milligan, K., Astington, J. W. y Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child development*, 78(2), 622-646.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Uribe, D. S., Gómez, M., & Arango, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123758>

- Pérez, N. G., de Miguel, M. S., & Freijo, E. A. (2012). Nuevas perspectivas en torno a la teoría de la mente: aplicación práctica en el ámbito familiar y escolar. *Educación XX1*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.143>
- Perner, J. & Wimmer, H. (1985). “John thinks that Mary thinks that...” Attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- Peskins, J. (1992). Ruse and representations: On children’s ability to conceal information. *Developmental Psychology*, 28, 84-89. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.84>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ramos, C. y Crespo, N.M. (2008). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/1261>
- Ramos Galarza, C. A. (2019). Fundamentos de investigación para psicólogos: Primer Round. <https://doi.org/10.14483/22486798.1261>
- Rivas-García, S. M., Hidalgo-Ruzzante, N., Gutiérrez-García, G., Bergés, G. D., & Caracuel, A. (2018). Desarrollo de la teoría de la mente entre los 5 y 6 años. Recuperado de: https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/wp-content/uploads/2019/10/03_174-1.pdf
- Rivière, A. (1983). ¿ Por qué fracasan tan poco los niños?. *Cuadernos de pedagogía*, 104, 7-12. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3je9aztt>
- Rodríguez de Gúzman, N., García, E. M., Górriz Plumed, A. B., & Regal, R. (2002). ¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?. *Fòrum de recerca* n° 8,2002-2003: *Universitat Jaume I*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/80146>
- Ronchi, L., Banerjee, R., & Lecce, S. (2019). Theory of Mind and Peer Relationships: The Role of Social Anxiety. *Social Development*. doi:10.1111/sode.12417
- Rueda, P., Fernández-Berrocal, P. & Schonert-Reichl, KA. (2014a). Empathic Abilities and Theory of Mind in Adolescents with Asperger Syndrome: Insights from the

- Twenty-First Century. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 327. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0026-5>
- Sáiz, M. C., Martín, M. Á. C., & Lucas, V. F. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772-777. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715515037>
- Sidera, F., Badia, I., & Manzano, E. (2019) Propuesta de un instrumento de evaluación de la teoría de la mente en la infancia. *ÀÁF*, (51), 23-50. <http://dx.doi.org/10.32093/ambits.vi51.1417>
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development*, 86(4), 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>
- Sotillo, M., & Rivière, A. (1997). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología*, 18(57), 39-59. <http://dx.doi.org/10.1174/021093997320972034>
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). Vineland adaptive behavior scales: Survey form. *American Guidance Service*.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Saulnier C. A. (2016). Vineland Adaptive Behavior Scales-3 Teacher Form Report. *Pearson Education*.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1). Recuperado de: [10.14658/pupj-ijse-2016-1-6](https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-1-6)
- Sullivan, K., Zaitchik, D., Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.395>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479-489. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279027>

- Unicef. (2012). School readiness: A conceptual framework. United Nations Children's Fund, UNICEF. *New York*. Recuperado de:
<https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/Schoolreadiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf>
- Vásquez Echeverría, A (ed.). (2022.). *El Inventario de Desarrollo Infantil y la evaluación sistemática del desarrollo en contextos educativos : teoría, creación e implementación*. Udelar.FP. Recuperado de:<https://hdl.handle.net/20.500.12008/31793>
- Vásquez-Echeverría, A., Tomás, C., González, M., Rodríguez, J. I., Alvarez-Nuñez, L., Liz, M., Pérez, M., Rudnitzky, F. Berón, C., Gariboto, G., López-Boo, F. (2021). Developmental Disparities based on socioeconomic status and sex: An Analysis of Two Large, Population-Based Early Childhood Development Assessments in Uruguay. *Early Child Development and Care*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1946528>
- Verschueren, K., Buyck, P., & Maroen, A. (2001). Self-representations and emotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126–134. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.126>
- Wellman, H. (1995). Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. *Bilbao: Desclèe De Brouwer*.
- Wellman, H. M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).
<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.2>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zegarra-Valdivia, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

ANEXOS:

Anexo 1. Maxi Task (Wimmer & Perner, 1983)

Maxi pone su chocolate en un armario. Al retirarse de la habitación, ingresa su madre y cambia de lugar el chocolate de Maxi. Se le consulta al sujeto evaluado dónde cree que Maxi buscará el chocolate al volver a la habitación.

Se considera una respuesta correcta si el sujeto evaluado puede representar de forma correcta la falsa creencia de Maxi (chocolate en el armario) como diferente de su propia creencia (chocolate en otro lugar).

Anexo 2. Tarea del heladero (Perner y Wimmer, 1985)

Anne y Juan están en el parque jugando y ven llegar al heladero. Cómo no tienen dinero para comprarse un helado. Anne le pregunta al heladero: ¿Se va a quedar mucho tiempo aquí?

Si – respondió el heladero.

Por lo que Anne se fue a su casa a por dinero y mientras Juan espera en el parque junto al heladero.

Tras varios minutos, el heladero decide marcharse y le dice a Juan:

Muchacho, me voy a ir a vender a otro lugar, delante de la iglesia.

¡Vale! – respondió Juan.

Cuando el heladero se marcha para ir a la iglesia, casualmente pasa por la casa de Anne y ella le ve. Por lo que pregunta: Señor heladero, ¿A dónde va?

-Hola, voy a estar en la iglesia vendiendo helados, allí te espero. – respondió el heladero.

Por lo que Anne coge el dinero y se va a la iglesia por helados.

Juan, decide ir a casa de Anne a buscarla y cuando llega, la madre de Anne le dice: Anne se acaba de ir a comprar helados.

¿Dónde irá Juan a buscar a Anne?

Anexo 3. Tareas del Instrumento de Evaluación de la ToM

Tarea 1. Reconocer estados emocionales

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

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

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

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

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

Tarea 2. Distinguir deseos propios y ajenos

Se muestra a los niños y niñas un muñeco de un adulto (por ejemplo, de un *Playmobil*) y se dice: "Este es el señor Vila. Es la hora de la merienda, y el señor Vila quiere comer algo. Aquí hay 2 cosas diferentes para merendar, una zanahoria y una galleta" (se le muestran los dos objetos). A continuación, se pregunta:

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

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

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

A continuación, se pregunta:

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

Material: Muñeco de Playmobil, zanahoria y galleta

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

Tarea 3. Distinguir creencias propias y ajenas

Se enseña a los niños un muñeco de una niña (por ejemplo, de Playmobil) y se dice: "Esta es Lidia. Lidia está buscando a su gato. Su gato puede estar escondido en el garaje o dentro de su casita (se muestra una casita y un garaje cerrados). A continuación, se pregunta:

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

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

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

Después, se pregunta:

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

Material: Niña de Playmobil, casita y garaje.

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

Tarea 4. Comprender el juego simbólico social

Se empieza proponiendo al niño o niña de jugar a que pintamos un coche rojo de color azul: "Ahora vamos a jugar a que pintamos este coche de color azul. (El evaluador hace el gesto de pintar el coche con un pincel, e invita al niño a pintar el coche de color azul). "A ver cómo pintas el coche de color azul? Mira qué coche azul más chulo!". Luego se dice: "Muy bien, ya hemos terminado de jugar a que el coche es azul" (se guarda el pincel). "Ahora vendrá otra persona (decir el nombre de una persona real como ejemplo). Esta persona no nos ha visto jugar. Ahora le mostraremos este coche".

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

Finalmente se realiza una pregunta de control.

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

Material: Coche rojo, pincel

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

Tarea 5. Comprensión de intenciones

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

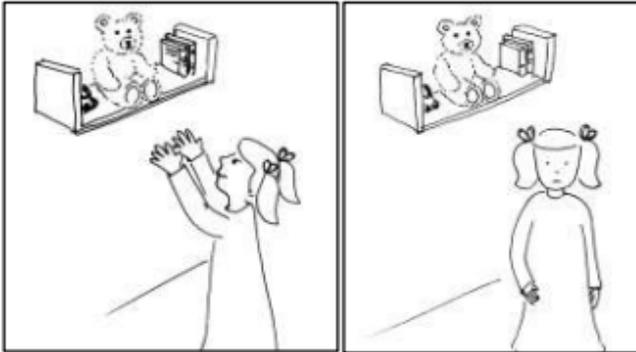
Historia previa 1

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

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

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

Material:



Dibujos 1

Dibujos 2

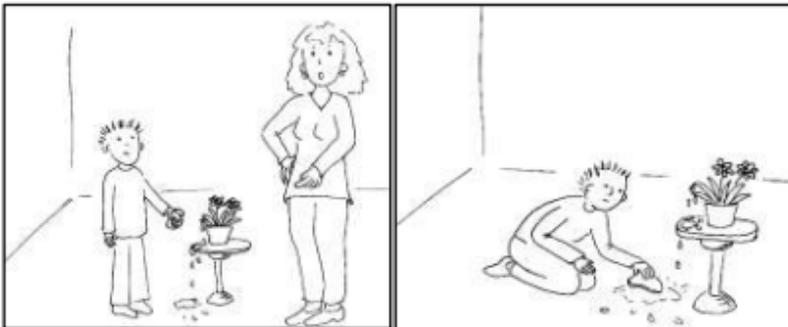
Historia previa 2

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

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

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

Material:



Dibujos 1

Dibujos 2

Tarea de evaluación:

Dibujos 1 (dibujos de la madre y el niño, y del bol de guisantes).

“Este es José. A José no le gustan los guisantes, pero su madre le ha pedido que coja un bol de guisantes de la nevera para la comida. ¿Qué quiere la madre que José coja?”

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

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

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

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

(dar feedback como en la pregunta del Dibujo 1)

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

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

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

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

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

Tarea 6. Comprensión del acceso al conocimiento

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

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

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

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

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

Tarea 7. Comprender la falsa creencia

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

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

Después se abre la caja y se dice:

"Mira, en realidad hay piedrecitas dentro"

Después cerramos la caja, y decimos

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

Después aparece un muñeco, y se dice:

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

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

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

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

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

Tarea 8. Comprender el engaño

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

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

A continuación, se pone una segunda caja (de otro color) encima de la mesa y se dice al niño/a: "Ahora vamos a jugar a un juego. En este juego puedes ganar caramelos si ayudas al títere bueno a encontrar caramelos (señalar al títere bueno), pero no puedes dejar que el títere malo se los coma (señalar al títere malo)."

Títere bueno

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

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

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

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

Títere malo

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

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

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

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

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

Tasca 9. Comprender las causas externas de las emociones

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

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

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

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

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

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

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

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

Tasca 10. Relacionar la emoción y el deseo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tarea 11. Comprender las emociones fingidas

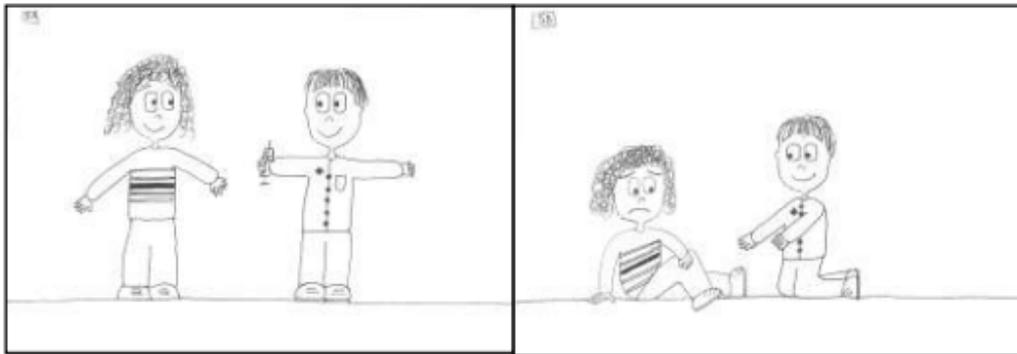
El evaluador cuenta una historia al niño o niña, mostrando los dibujos y dejándolos visibles.

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

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

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

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

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

Tarea 12. Comprender la falsa creencia de segundo orden

“Perrito de cumpleaños”

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

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

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

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

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

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

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

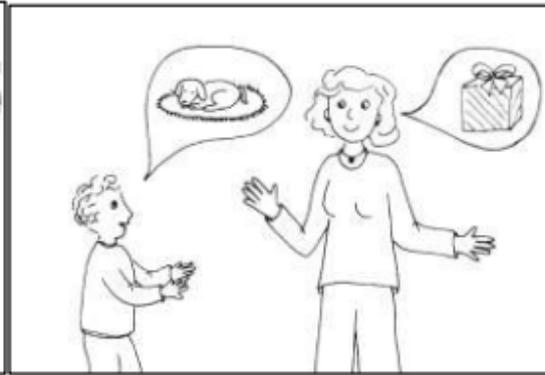
Pregunta de falsa creencia de segundo orden: "¿Qué le contesta la madre a la abuela?" (No se da feedback, si no responde, se le dan 2 posibles alternativas: ¿Qué le dice la madre a la abuela, que Pedro piensa que le ha comprado un regalo, o que Pedro piensa que le ha comprado un perrito?)

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

Material:



Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4

Puntuación:

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

Tarea 13. Relacionar la emoción y la creencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tasca 14. Comprender las emociones ocultas

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

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

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

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

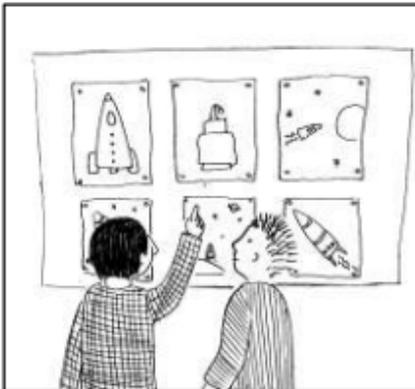
Puntuación: La tarea se considera correcta si el niño o niña responde.

Tarea 15. Comprender las “meteduras de pata”

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

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

Material:



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

Tarea 16. Comprender las emociones ambivalentes

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

Se descubre la parte inferior de la hoja se dice:

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

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

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

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

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

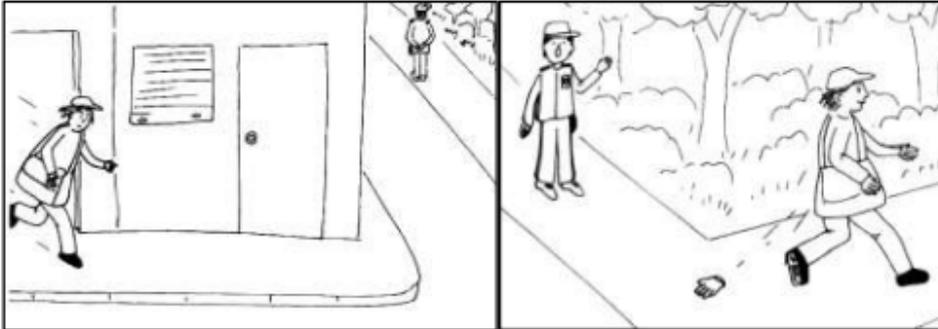
Tasca 17. Comprenderlos enunciados no-literales

Malentendido

Un ladrón acaba de robar una tienda y se está escapando. Mientras corre hacia su casa, un policía ve que le cae un guante. ¡El policía no sabe que es un ladrón! y sólo le quiere devolverle el guante. Pero cuando el policía llama al ladrón "¡Eh tú, para!", el ladrón se gira, ve el policía, y se entrega. Pone sus manos arriba y admite que ha robado en la tienda.

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

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

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

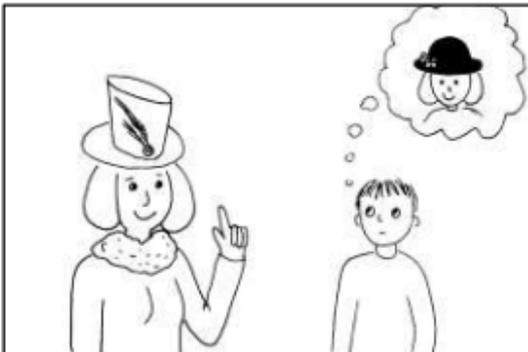
- Al hecho que el ladrón piensa que el policía sabe que ha robado la tienda.
- Al hecho que el ladrón piensa que el policía lo quiere arrestar/le está persiguiendo/lo quiere meter en la cárcel.

Mentira piadosa

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

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

Material:



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

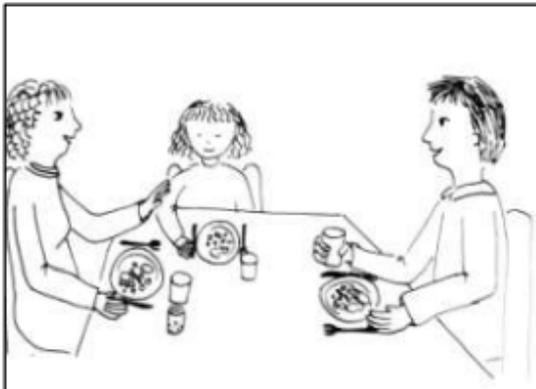
- Al hecho que Pedro no quiere que su tía sepa que no le gusta su sombrero.
- Al hecho que Pedro no quiere que ella esté triste / no quiere herir sus sentimientos/quiere que se sienta bien.
- Al hecho que Pedro no quiere que su tía se enfade con él / se ofenda.
- Al hecho que Pedro no quiere decirle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

Metáfora

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

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

Material:



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

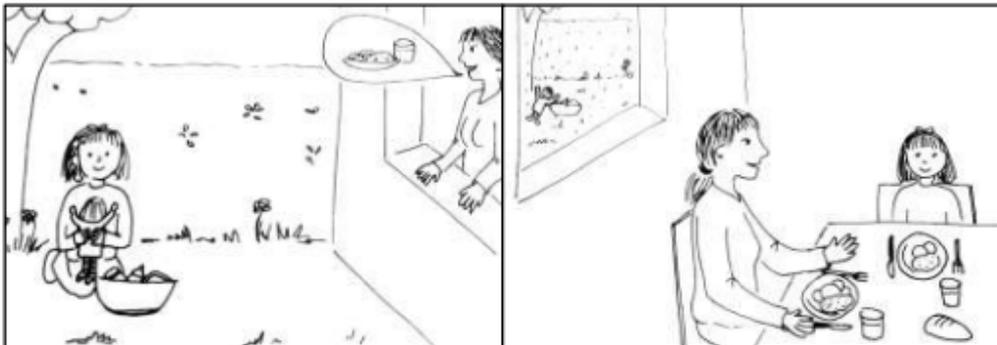
- Al hecho que es una forma de hablar, una expresión, una broma.
- Al hecho que no ha dicho nada en todo el rato.

Olvido

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

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

Material:



Dibujo 1

Dibujo 2

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

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

Anexo 4. Ejemplo de Vineland-3 Teacher Form Report

Items por dominio evaluado (versión disponible en inglés).

Comunicación:

Items
1. Says his own first name or nickname
2. Names at least three actions
3. Says his age when asked
4. Responds to questions that use the word "who"
5. Identifies one or more alphabet letters
6. Understands at least three more advanced gestures
7. Follows instructions with two related actions
8. Responds to questions that use the word "why"
9. Uses plural nouns
10. Follows instructions with one action and two objects
11. Uses pronouns correctly
12. Tells the basic parts of a familiar story or plot
13. Uses past tense verbs
14. Copies his own first name correctly
15. Uses own knowledge or opinions to comment
16. Pays attention to a show for at least 30 minutes
17. Says both the month and day of his birthday
18. Follows instructions involving right and left
19. Writes both his first and last name from memory
20. Writes at least 10 simple words from memory
21. Clarifies by restating differently when needed
22. Pays attention to a 30-minute informational talk
23. Reads sentences of three or more words out loud
24. Understands sarcasm
25. Writes simple correspondence of three sentences
26. Gives complex directions with three or more steps
27. Remembers to do something up to an hour later
28. Completes one-page paper or electronic forms
29. Writes or draws instructions for others
30. Uses the Internet or a library to find information
31. Reads at a fourth-grade level or higher
32. Writes reports/papers/essays of at least one page

Habilidades de la vida diaria:

Items
1. Feeds himself with a spoon without spilling
2. Uses the toilet when needed without help
3. Puts on clothing that opens in the front
4. Washes and dries his hands
5. Finds and uses a restroom when away from home
6. Counts at least 10 objects, one by one
7. Wipes/blows his nose using tissue, napkin, etc.
8. Stays on task for 5 min. without teacher attention
9. Understands that a clock is used to tell time
10. Takes care of personal possessions at school
11. Respects the right to privacy for self and others
12. Identifies written numbers 1 through 9
13. Covers mouth and nose when coughing or sneezing
14. Cleans up desk/play area at the end of an activity
15. Asks for help to understand something
16. Stays alert and focused while teacher is talking
17. Keeps fingernails trimmed and clean
18. Shows awareness of healthy and unhealthy foods
19. Operates school technology needed for assignments
20. Relates new material to what he already knows
21. Delivers notes, forms, etc. between school and home
22. Completes homework and turns it in on time
23. Says all 12 months of the year in order
24. Understands that some items cost more than others
25. Says the value of a penny, nickel, dime, and quarter
26. Tells time using a digital clock or watch
27. Says the time that daily activities take place
28. Uses a ruler, etc. to measure in inches and feet
29. Understands common fractions
30. Checks his work for mistakes or errors
31. Subtracts double-digit numbers using borrowing
32. Plans long-term projects to meet deadlines

Socialización:

Items
1. Recognizes the gender of himself and others
2. Plays with peer(s) for 5 minutes under supervision
3. Says the relationship of familiar others to self
4. Helps others when asked
5. Shares toys/possessions when told to do so
6. Plays with others at outdoor games with no score
7. Plays with peer(s) for 20 minutes under supervision
8. Responds politely when given something
9. Moves away from aggressive children nearby
10. Uses words or gestures to express distress
11. Accepts helpful suggestions/solutions from others
12. Shows happiness, sympathy, or concern for others
13. Asks others to play or spend time together
14. Controls anger when unexpected events disrupt plans
15. Takes turns in games or sports without being asked
16. Acts differently with people depending on familiarity
17. Shows good sportsmanship in games or sports
18. Controls anger when not getting his way
19. Will compromise in order to get along with peers
20. Modifies his voice level for the location/situation
21. Moves easily between topics in conversation
22. Plays with others at simple games with scorekeeping
23. Adjusts behavior to avoid disrupting others nearby
24. Cooperates with others on group assignments
25. Respects others' time
26. Stays out of a group that is nonwelcoming
27. Thinks through consequences before acting
28. Starts small talk when meeting familiar people
29. Participates in conversations on nonpreferred topics
30. Starts conversations about things that interest others
31. Responds to hints or indirect cues in conversation
32. Provides additional explanation when others need it

Habilidades motoras:

Items
1. Throws a ball of any size in a specific direction
2. Jumps off the ground with both feet without falling
3. Safely climbs up and down high objects
4. Stands on one foot for at least 2 seconds
5. Runs smoothly, changing speed and direction
6. Walks two or more blocks without rest or support
7. Walks carefully on a slippery or uneven walkway
8. Uses a twisting hand-wrist motion
9. Holds a crayon/pen/pencil properly for drawing, etc.
10. Presses buttons accurately on a keyboard or screen
11. Catches a baseball-sized ball from 2 or 3 feet away
12. Uses scissors to cut paper along a straight line
13. Draws more than one recognizable form
14. Cuts out simple shapes
15. Uses an eraser without tearing the paper
16. Assembles/creates complex toy structures, crafts, etc.
17. Colors a complex scene using two or more colors
18. Draws a straight line using a ruler or straightedge
19. Ties a knot
20. Cuts out complex shapes

Comportamiento maladaptativo o problemático:

Internalizing Items
1. Is overly needy or dependent.
2. Has eating problems.
3. Is extremely anxious or nervous.
4. Cries or is sad for no clear reason.
5. Avoids interacting with others.
6. Lacks energy or interest in doing things.
7. Is extremely fearful of common objects or situations.
8. Is extremely shy.
9. Is very irritable or moody.
10. Complains of feeling sick, etc. with no medical reason.
Externalizing Items
1. Has temper tantrums.
2. Disobeys those in authority.
3. Bullies others physically or with words.
4. Lies, cheats, or steals.
5. Is physically aggressive.
6. Is stubborn or argues.
7. Is verbally abusive.
8. Breaks rules or laws because of peer pressure.
9. Is much more active or restless than peers.
10. Takes school or work property when not allowed.
11. Skips school without permission.
12. Uses alcohol or illegal drugs during the school day.
13. Destroys his or another's possessions on purpose.
Critical Items
1. Gets fixated on objects or parts of objects.
2. Hears voices or sees things that others do not.
3. Harms himself.
4. Uses strange or repetitive speech.
5. Repeats physical movements over and over.
6. Eats non-food items such as dirt, paste, or soap.
7. Gets so fixated on a topic that it annoys others.
8. Wanders or darts away without regard for safety.
9. Threatens to hurt or kill someone.
10. Is tricked into doing something that could cause harm.

Anexo 5.

Documentos solicitados por el Comité de ética en investigación de la Facultad de Psicología (UdelaR)

A.5.1 Hoja de Información

Título de la investigación: El desarrollo de la Teoría de la Mente en la transición inicial-primaria como soporte al relacionamiento social y la adaptación a primaria.

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de la República; Dr. Tristán Narvaja 1674, 11200 Montevideo, Departamento de Montevideo.

Centro/grupo de investigación: —

Fuente de financiación: —

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación: —

Datos de contacto del investigador responsable: Tomás Hanna Duarte, tomas_hanna@outlook.com, 099431954

La presente investigación tiene como objetivo aportar al estudio de las relaciones entre ToM, lenguaje, relacionamiento social y adaptación a primero, en la transición entre educación inicial y primaria. Si aceptas que tu hijo/a participe en la investigación, se realizarán una serie de tareas con una duración de no más de una hora y se registrarán sus resultados de manera escrita.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los cuestionarios y los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, pero contribuirá a la comprensión científica de la Teoría de la Mente, es decir la habilidad para comprender y predecir la conducta e intenciones de otras personas, en la etapa de transición inicial-primaria. Asimismo, podrá ser un insumo para que la maestra de tu hijo/a comprenda mejor el funcionamiento de su mente y le sea de utilidad para trabajar con él/ella en clase.

Este tipo de estudios no presentará riesgos, incomodidades o molestias para tu hijo/a. De todas formas y en caso de que esto ocurra, el investigador se compromete a coordinar con los servicios de atención de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y/o al servicio del centro. La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que tu hijo/a o uds pueden abandonar la misma cuando lo deseen, sin necesidad de dar explicación alguna.

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales acerca del cuestionario y/o la investigación, puede consultar directamente al investigador responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre investigador/a responsable: Tomás Hanna Duarte

Firma _____

Fecha _____

A.5.2 Consentimiento Informado (padres)

Por medio de este documento doy mi permiso para que mi hijo/a participe en la investigación “El desarrollo de la Teoría de la Mente en la transición inicial-primaria como soporte al relacionamiento social y la adaptación a primaria” a cargo de Tomás Hanna Duarte de la Facultad de Psicología (UdelaR). Como participante, mi hijo/a podrá realizar las tareas previstas en la investigación.

Declaro que:

He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.

- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y la participación de mi hijo/a en el mismo.
- Entiendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y libre, y que puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno.

- Entiendo que no obtendremos beneficios directos a través de dicha participación, y que si mi hijo/a llega a sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se le ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado/a sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales de mi hijo/a.
- Entiendo que al firmar este consentimiento ni yo ni mi hijo/a renunciamos a ninguno de nuestros derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la tutor/a del/de la participante:

Aclaración de firma:

Firma del/de la investigador/a:

Aclaración de firma:

A.5.3 Asentimiento Informado (Niños/as; se presenta en forma oral)

Hola, mi nombre es Tomás Hanna, soy estudiante de la Facultad de Psicología y estoy actualmente terminando mi carrera con un proyecto. Estamos estudiando algunas habilidades de los niños en el momento de la adaptación en el primer año de escuela (primaria). Me gustaría que me ayudes con algunas actividades que implican que vos señales en unos dibujos que te vamos a mostrar, algunos objetos que te vamos a nombrar y luego que respondas unas preguntas sobre unas historias que te vamos a contar. Vamos a estar haciendo estos juegos aproximadamente durante una hora y vamos a usar una hoja para anotar tus respuestas.

¿Quieres hacerme alguna pregunta sobre esto?

Tu [papá/mamá/padres/tutor/a] me ha dicho que puedes ayudarme, pero me gustaría saber si vos también querés. Si en algún momento no querés seguir y te querés ir, no hay ningún problema. Todo lo que digas y hagamos quedará entre nosotros.

Si querés ayudarme, anoto tu nombre aquí en esta hoja [o en caso de que quieras podés escribirlo tu].

Nombre: _____

Fecha: _____