

RELACIONES DEÍCTICAS SIMPLES, TOMA DE PERSPECTIVA Y COMPETENCIA SOCIAL

SIMPLE DEICTIC RELATIONS, PERSPECTIVE-TAKING AND SOCIAL COMPETENCE

María Isabel Rendón, Franklin Soler y Mateo Cortés

Universidad Santo Tomás, Colombia

RESUMEN

Palabras clave:

Teoría de Marcos Relacionales, relaciones deícticas, toma de perspectiva, teoría de la mente, competencia social

En la Teoría de Marcos Relacionales (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001) se ha planteado que la toma de perspectiva se puede entender como un repertorio de respuestas relacionales deícticas personales, espaciales y temporales, derivadas y aplicables arbitrariamente. Bajo esta óptica, en esta investigación se evaluó el impacto de múltiples ejemplares de reforzamiento por responder relacional en función de claves contextuales en el establecimiento de relaciones deícticas simples y el impacto de este entrenamiento en puntajes de ToM y competencia social. Se implementó un diseño de línea de base múltiple con cuatro participantes (41 a 58 meses), residentes en una fundación de protección y restitución de derechos. Los participantes requirieron entrenamiento en relaciones personales y/o temporales, siendo éstas últimas las más difíciles de aprender a partir de contingencias de reforzamiento. No se identificó una clara relación entre cambios en el repertorio de relaciones deícticas simples y los puntajes en tareas de teoría de la mente y competencia social. Se discuten las implicaciones teóricas y metodológicas de estos hallazgos.

Recibido: octubre 29 de 2012

Aceptado: diciembre 7 de 2012

Facultad de Psicología, grupo de investigación Psicología, Salud y Calidad de Vida.

Este artículo es el resultado de la primera fase del proyecto de investigación "Toma de Perspectiva: Una propuesta Analítica-Comportamental", con código 2008041103, financiado por FODEIN en la VI Convocatoria Institucional de Apoyo a la Investigación.

Agradecemos al profesor Sneider Bustos por sus comentarios al manuscrito y a María Paula Santafé y Luz Amanda Guzmán, asistentes del proyecto, por su dedicación y contribuciones.

La correspondencia relacionada con este artículo puede ser dirigida a María Isabel Rendón, correo electrónico: mariarendon@usantotomas.edu.co

ABSTRACT

Key words: *Relational Frame Theory, deictic relations, perspective-taking, theory of mind, social competence*

Relational Frame Theory (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001) states that perspective-taking can be understood as a repertoire of personal, spatial and temporal deictic relations that are derived and arbitrarily applicable. Under this rubric, this research evaluated the impact of multiple reinforcement exemplars for relational responding according to contextual cues in establishing simple deictic relations and the impact of this training on ToM and social competence scores. A multiple baseline design was implemented with four participants (41 to 58 months old) raised in an institutional setting. Participants required training in personal and/or temporal relations, the latter being harder to learn after being exposed to reinforcement contingencies. No clear relationships among changes in the deictic relations repertoire and ToM and social competence scores were identified. Theoretical and methodological implications of these findings are discussed.

Premack y Woodruff (1978) definieron la “Teoría de la mente” (ToM) como la capacidad de un individuo para “...imputar estados mentales a sí mismo y a otros” (p. 515), lo cual se ha considerado como un desarrollo fundamental, porque presuntamente permite predecir el comportamiento de otros y ajustar el propio con base en esas predicciones (Belmonte, 2008). Este fenómeno se ha estudiado principalmente en la tradición cognitiva, en la cual se ha documentado que la comprensión de estados mentales emerge tempranamente con la atribución de intencionalidad desde los seis meses (De Villiers, 2007) y tiene como uno de sus hitos fundamentales la comprensión de falsas creencias entre los cuatro y los seis años (Riviere, 2000).

Desde que se empezó a estudiar la ToM, los investigadores se han interesado por comprender el desarrollo ontogenético de las habilidades involucradas, el papel de la capacidad lingüística y el rol de las experiencias sociales tempranas (Benavides & Roncancio, 2009; Jakovcevic, Irrazábal & Bentosela, 2011). Se ha establecido que la competencia social, definida como la capacidad para iniciar y mantener interacciones efectivas (Rubin, Bukowski & Parker, 2006), provee un contexto para el desarrollo de la ToM, y ésta a su vez permite ciertas formas de relación (Flavell, 2004). En este proceso de establecer relaciones interpersonales, el niño

debe ser capaz de identificar el punto de vista propio y diferenciarlo del punto de vista de los demás, es decir, de tomar perspectiva, lo cual le permite predecir el comportamiento y mostrarse empático (Eisenberg, 2003).

La Toma de Perspectiva (TP) se desarrolla en el contexto de interacciones cotidianas y, más específicamente, en el contexto de la conversación, ya que ésta se caracteriza por el intercambio y el ajuste, lo que permite a los niños darse cuenta de que las personas se diferencian en lo que saben y piensan, es decir, en su perspectiva (Bernard & Deleau, 2007).

Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999) resumen el desarrollo de la TP en cinco niveles. En el nivel 1 (TP visual simple) el individuo actúa con base en el principio de que diferentes personas pueden ver diferentes cosas; el nivel 2 (TP visual compleja) implica una comprensión de que diferentes personas pueden tener diferentes puntos de vista con respecto a un mismo entorno visual; el nivel 3 (ver conlleva a saber) se basa en el principio de que sólo se sabe lo que se ha visto; el nivel 4 (creencias verdaderas) implica predecir las acciones de otro a partir de la información veraz que le ha sido suministrada, y el nivel 5 implica el principio de que se pueden predecir acciones con base en falsas creencias.

En términos generales, este tipo de conceptualización sobre TP proveniente de estudios de ToM

es relevante desde el punto de vista empírico, ya que ha aportado elementos para la descripción del fenómeno psicológico. No obstante, si se estudia el mismo fenómeno con base en una aproximación analítico-conductual, la conceptualización de ToM resulta circular e incompleta, ya que la TP se infiere a partir de los comportamientos mismos que se pretende explicar con base en ella (e.g., el niño puede reportar lo que hará un personaje porque puede adoptar su perspectiva y esto lo sabemos porque anticipa su comportamiento). En contraste, desde un punto de vista analítico-funcional, la explicación apunta a especificar lo que hace el niño y las circunstancias en que lo hace (Schlinger, 2009), de modo que cuando muestra un comportamiento que sugiere que está adoptando la perspectiva de otros, la meta es especificar el proceso conductual involucrado (Spradlin & Brady, 2008).

Una propuesta analítica-conductual que pretende dar cuenta de dicho proceso es la Teoría de Marcos Relacionales (TMR; Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001), en la cual se comprende la TP como la actividad de derivar relaciones deícticas, bajo control contextual (i.e., marcos relacionales; McHugh, Barnes-Holmes & Barnes-Holmes, 2004a). En otras palabras, en la TMR se considera que las respuestas deícticas constituyen una clase de responder relacional derivado aplicable arbitrariamente, es decir, un tipo de respuesta en términos de la perspectiva espacio-temporal y personal del hablante (McHugh, Stewart & Hooper, 2012). Esta forma de respuesta está controlada por claves contextuales y eventualmente implica la emergencia de respuestas novedosas en función de dichas claves. Esto se aprende en una historia de exposición a contingencias de reforzamiento en las que se abstrae paulatinamente la función de las claves, de manera que posteriormente la respuesta se generaliza y extiende a circunstancias novedosas, sin parecido formal con las situaciones originales en las que se aprendió (McHugh, Barnes-Holmes & Barnes-Holmes, 2009).

Estas relaciones se establecen aprendiendo a hablar de la propia perspectiva en relación con la perspectiva de otros (Hayes, 1984; McHugh

et al., 2012), situación que ocurre en el contexto de conversaciones cotidianas, en las cuales se involucran, entre otras, relaciones deícticas Yo-Tú (personales), Aquí-Allá (espaciales) y Ahora-Antes (temporales), que parecen ser particularmente críticas para el desarrollo de la TP (McHugh, Barnes-Holmes & Barnes-Holmes, 2004b; McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Whelan & Stewart, 2007). En otras palabras, para que un individuo abstraiga su perspectiva del mundo, así como la de otros, se requiere una historia de exposición a eventos verbales, en múltiples ejemplares, que permita adoptar diferentes puntos de vista en las dimensiones interpersonal, espacial y temporal (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes & McHugh, 2004; McHugh et al., 2004b).

Si bien se ha venido consolidando un cuerpo teórico y se reconoce la importancia práctica de este tipo de conocimiento, hasta la fecha la evidencia empírica sobre la TP en la aproximación de marcos relacionales es escasa (Heagle & Rehfeldt, 2006). Se ha reportado que este tipo de repertorio se aprende en un patrón de desarrollo que implica mayor precisión en tareas deícticas en función de la edad (McHugh et al., 2004b; McHugh, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, Stewart, & Dymond, 2007) y se ha debatido acerca de su naturaleza operante generalizada a partir de indicios empíricos según los cuales se trata de un repertorio susceptible de ser moldeado en una historia de aprendizaje operante (Heagle & Rehfeldt, 2006; Naranjo, 2010; Weil, Hayes, & Capurro, 2011).

En conjunto, estos hallazgos indican que el proceso psicológico que subyace a lo que comúnmente se denomina TP es un repertorio de respuestas derivadas, controladas contextualmente, que involucran diferentes variedades de relaciones entre eventos, personas y lugares (Weil, 2006). La tarea empírica fundamental, entonces, es establecer con precisión el tipo de historia de aprendizaje que da lugar a la TP (McHugh et al., 2012). Esta meta analítica marca una diferencia fundamental entre la aproximación de marcos relacionales y el abordaje cognitivo de ToM. Mientras que en este último se privilegia la comprensión de un dominio representacional

responsable de la atribución de estados mentales (Riviere, 2000), en la propuesta de TMR se busca predecir e influir en la habilidad para responder en función de relaciones deícticas (McHugh et al., 2012).

Aunque, como puede verse, se trata de abordajes basados en supuestos y metas diferentes, en la TMR se han empleado las tareas tradicionales de ToM (e.g., Doherty, 2012; Villate, Monestès, McHugh, Freixa i Baque & Loas, 2012; Weil et al., 2011). Esto se debe a que dichas tareas permiten evaluar cómo actúa el niño en una situación a partir de cierto estado de cosas (Benavides & Roncancio, 2009; Gopnik & Astington, 1988). De este modo, analizar cómo cambia su desempeño permite extraer conclusiones sobre el cambio a través del tiempo en su repertorio de identificación y diferenciación de puntos de vista en una situación, es decir, su repertorio de TP, sin necesidad de apelar a constructos hipotéticos con fines explicativos (Schlinger, 2009; Spradlin & Brady, 2008).

El conocimiento generado a partir de este tipo de investigación podría orientar el trabajo con niños que por algún motivo carecen de esta habilidad en su repertorio, por ejemplo, niños que se desarrollan en condiciones particulares, tales como instituciones de protección. En estas condiciones de socialización, frecuentes en niños que han sido objeto de maltrato y negligencia por parte de sus cuidadores, se observan carencias socio-afectivas que típicamente se relacionan con problemas de adaptación personal y social, desajuste disociativo, pensamientos negativos, mecanismos de evitación de la realidad, sentimientos de indefensión, apatía y aislamiento (Adams, 2010; Bengoechea, 1996; Di Iorio, 2010; Moreno & García-Baamonde, 2009). Además, la institucionalización afecta negativamente el desarrollo de competencias lingüísticas y estilos cognitivos (Moreno, Rabazo & García-Baamonde, 2006), necesarios para el desarrollo de la TP.

Específicamente, se ha demostrado que los niños que viven en instituciones de protección presentan dificultades para usar pronombres y adverbios interrogativos de lugar y de tiempo, para componer estructuras sintácticas a partir de un enunciado, para usar voz pasiva y oracio-

nes complejas causales y temporales, para usar pronombres personales, reflexivos y posesivos, y dificultades para utilizar verbos en pasado y futuro (Moreno et al., 2006). El desarrollo insuficiente de estos repertorios lingüísticos dificulta las interacciones sociales porque implica una dificultad para ponerse en el lugar de otros, predecir lo que dirán o harán, hacer peticiones, informar sobre el estado de comodidad o incomodidad y expresar desacuerdo (Moreno et al., 2006; Moreno y García-Baamonde, 2009). En otras palabras, la socialización en condiciones de institucionalización altera el desarrollo de la habilidad para adoptar el punto de vista de otro (Moreno & García-Baamonde, 2009).

Por todas estas razones, una mejor comprensión acerca de cómo pueden entrenarse habilidades cognitivas complejas como la TP, enfocándose en el proceso psicológico básico subyacente y en la historia de aprendizaje crítica, al tiempo que se analiza la covariación entre el aprendizaje de estas relaciones deícticas y los cambios en repertorios de ToM y competencia social, puede aportar elementos para el diseño de estrategias que mejoren la calidad de vida de los niños institucionalizados. Esto sería especialmente importante en países en desarrollo que cuentan con hogares de protección en los cuales es frecuente observar interacciones que no tienen las características de calidad y frecuencia habituales en los intercambios entre niños y cuidadores biológicos sensibles y disponibles afectivamente (véase Abello, Amar, Magendzo, 2006; Abello & Magendzo, 2002). En consecuencia, es importante estudiar en primera instancia el aprendizaje de relaciones deícticas de TP en el nivel simple de complejidad relacional, como prerrequisito para la progresión hacia niveles más complejos, con el fin de tener una primera aproximación a la utilidad de las estrategias sugeridas por la TMR para entrenar este tipo de repertorios en circunstancias especiales.

Aunque en la literatura se ha afirmado que los marcos relacionales pueden establecerse a través de la exposición a múltiples ejemplares, también se reconoce que no existe suficiente evidencia sobre el tipo específico de historia que da lugar al surgimiento de diferentes patrones

de responder relacional derivado aplicable arbitrariamente (Hayes & Barnes-Holmes, 2004). Por ello es pertinente documentar hasta qué punto es posible entrenar repertorios de TP, especialmente si se tiene en cuenta que ésta se relaciona con la competencia social, en la medida en que estar en capacidad de ver una situación desde el punto de vista de otro contribuye al éxito en la interacción (Rehfeldt, Dillen, Ziomek, & Kowalchuk, 2007).

Asimismo, los marcos deícticos se encuentran involucrados en la ejecución de tareas en diferentes niveles de ToM (Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004; Weil, 2006). De aquí que se espere un cambio en la habilidad para tomar perspectiva en la medida en que se conforma un repertorio de responder relacional deíctico aplicable arbitrariamente. Dicho de otro modo, un entrenamiento en relaciones deícticas debería tener un impacto en la habilidad para adoptar el punto de vista de otros, a partir de una historia de exposición a contingencias de reforzamiento en múltiples ejemplares, lo que a su vez se relacionaría con cambios en indicadores de competencia social.

Como ya se mencionó, en la TMR se plantea que la TP es sensible a las consecuencias y que las relaciones deícticas de TP se aprenden básicamente en interacciones verbales cotidianas (Vilardaga, 2009), en las cuales se proveen consecuencias sociales. Por ello, sería de esperar que en un entrenamiento en el cual se presente la misma clase de consecuencias por responder relacional deíctico (i.e., múltiples ejemplares), se observen cambios en el comportamiento del niño en situaciones como las planteadas en las tareas de ToM, en las cuales debe adoptar la perspectiva de otros para responder exitosamente. Además, estos cambios podrían relacionarse con la habilidad del niño para interactuar con otros en situaciones interpersonales, ya que éstas requieren el ajuste del propio comportamiento al punto de vista de los individuos involucrados en la situación.

A partir de estas consideraciones, se plantearon como objetivos de esta investigación: (a) evaluar el impacto de la exposición a múltiples ejemplares de reforzamiento por responder

relacional en función de claves contextuales en el establecimiento de relaciones deícticas simples y (b) evaluar el efecto del entrenamiento en relaciones deícticas simples en la ejecución de tareas de ToM que implican TP y en tareas de competencia social.

Método

Diseño

Se realizó una investigación experimental con diseño de línea de base múltiple a través de participantes y comportamientos (i.e., marcos deícticos).

Participantes

La investigación se llevó a cabo con dos niños y dos niñas declarados en situación de vulneración de derechos por maltrato físico, psicológico, abandono o negligencia por parte de sus cuidadores. Por este motivo, los niños habían sido retirados de sus hogares y ubicados en una fundación del sistema de protección, mientras se adelantaban los procesos de restitución de derechos contemplados por la ley colombiana.

Se conformó una muestra por conveniencia basada en la disponibilidad de tiempo de los participantes potenciales con edades comprendidas entre los tres y los cinco años. Con base en estos criterios, se concretó una lista inicial de nueve niños y niñas. La Defensora de Familia, representante legal de los niños, firmó un consentimiento informado para que participaran en la investigación. Uno de los participantes fue dado en adopción antes de iniciar el proceso. A los ocho restantes, se les explicó cuál era el objetivo de la investigación y se les pidió su asentimiento para ser involucrados en la misma. Para dos participantes resultó muy aversivo dejar el salón de clase donde permanecían la mayor parte del tiempo, de manera que no se les forzó a participar y fueron retirados del estudio para no exponerlos a un malestar emocional innecesario. Otra participante fue retirada porque no presentaba un desarrollo del lenguaje que permitiera la evaluación mediante los instrumentos previstos.

La lista final estuvo conformada por cinco participantes, pero debido a dificultades logísticas no fue posible completar los datos de uno de ellos, de manera que solamente se presentan los datos de cuatro participantes: MMA (niña, cuatro años y 10 meses de edad, ocho meses en la institución), ER (niño, tres años y seis meses de edad, cuatro meses en la institución), GA (niña, cuatro años de edad y tiempo de institucionalización no especificado, pero superior a cuatro meses) y SR (niño, tres años y cinco meses de edad, cuatro meses en la institución).

Instrumentos

Protocolo de evaluación y entrenamiento de relaciones deícticas. Se empleó el formato de los ensayos de relaciones simples del protocolo de McHugh et al. (2004b). Se trata de seis ensayos que evalúan relaciones Yo-Tú, Aquí-Allá y Ahora-Antes (dos ensayos para cada tipo de relación). Cada ensayo se compone de un enunciado y dos preguntas que el participante debe responder acertadamente para obtener un punto. Si responde sólo una pregunta correctamente o ambas incorrectamente, el puntaje es 0. Tanto en los enunciados como en las preguntas se contrabalancearon todos los elementos de la oración (ver Apéndice).

Protocolo de evaluación de ToM. Se evaluó mediante versiones modificadas de las tareas propuestas por Howlin et al. (1999), en cuatro niveles. El nivel 1 (TP visual simple) se eliminó porque durante el pilotaje se observó que a los participantes se les dificultaba recordar información de un dibujo que sólo podían ver una vez: **Nivel 2 (Toma de Perspectiva Visual Compleja; TPVC).** Se evaluaba si el participante comprendía que un objeto puede ser visto de manera diferente, dependiendo de la perspectiva desde donde se observe. Investigador y participante se sentaban frente a frente y se ubicaba en medio de los dos una tarjeta con un dibujo. Sobre cada tarjeta (cuatro en total) se formulaban dos preguntas referidas a si el entrevistador y el niño (auto-percepción y percepción del otro) veían el dibujo al derecho o al revés (se contrabalancearon las posiciones de las tarjetas y el orden de

entrevistador o participante en las preguntas). El participante obtenía un punto si respondía correctamente las dos preguntas de un ensayo (i.e., una tarjeta) y cero puntos si respondía incorrectamente las dos preguntas o si acertaba en una pregunta y respondía la otra de manera incorrecta. La puntuación máxima era 4/4.

Nivel 3 (Ver Conlleva Saber; VCS). Se evaluaba la habilidad para comprender que la gente sólo conoce las cosas que observa. La tarea involucraba dos objetos similares en todas sus características, excepto en tamaño (uno era grande y el otro pequeño): un muñeco y una caja en donde se pudieran guardar los objetos sin que el participante los viera. La tarea involucraba dos momentos: uno en el cual se evaluaba el juicio del niño sobre la perspectiva de un personaje y otro en donde se evaluaba su juicio sobre su propia perspectiva. En el primer caso, se decía al participante “Vamos a jugar un juego de esconder cosas y Juanito también puede jugar. Aquí está Juanito. Vamos a mostrarle estos carros. ‘Mira Juanito, este carro es grande y éste es pequeño. Ahora vamos a esconder uno de los carros en esta caja. Vamos a poner a Juanito aquí [detrás del investigador] para que no vea y le vamos a poner esto [una mantita] en las orejas para que no escuche’”. El entrevistador le preguntaba al participante cuál carro esconder en la caja, y si no escogía, el entrevistador eligía uno al azar. Posteriormente, se le formulaban las siguientes preguntas:

- Pregunta de conocimiento: ¿Juanito sabe cuál carro está dentro de la caja? Si respondía afirmativa o negativamente, se formulaba la pregunta de justificación 1; si respondía adivinando, se formulaba la pregunta de justificación 2.
- Pregunta de justificación 1: ¿por qué no sabe/sabe cuál carro está dentro de la caja?
- Pregunta de justificación 2: ¿cómo sabe que el grande/el pequeño está en la caja?

Para evaluar el juicio sobre sí mismo se seguía el mismo procedimiento, pero se modificaba la estructura de las preguntas para que se refirieran al participante. Siempre se presentaba

inicialmente la situación relativa al personaje. El participante obtenía un punto si respondía correctamente la pregunta de conocimiento y la pregunta de justificación 1, y cero puntos si respondía incorrectamente ambas preguntas o si respondía una pregunta correctamente y la otra incorrectamente. El juicio sobre sí mismo y el juicio sobre otro recibían puntajes separados, para una puntuación máxima de 2/2 (un punto por cada tipo de juicio).

Nivel 4 (Comprensión de Creencias Verdaderas; CV). Se evaluaba la capacidad para comprender que otra persona puede tener creencias verdaderas y actuar con base en ellas. La tarea involucraba un muñeco, una cama, una mesa de juguete y un juguete pequeño. Investigador y participante se sentaban frente a frente, y el investigador decía: “Vamos a jugar con estas cosas y con Juanito. Aquí está Juanito [frente al entrevistador y al niño y lejos de los objetos involucrados en el ensayo]. Esta mañana Juanito dejó el carro en la cama [Juanito va hacia la cama y pone el carro encima], y no dejó nada en la mesa [se señala hacia la mesa, en donde no hay objetos]. Luego se fue a jugar [Juanito se aleja claramente del lugar]. Después de un rato de jugar afuera, Juanito volvió a la casa [se muestra cómo vuelve Juanito a la casa]”. En ese momento, Juanito, entrevistador y niño se ubican dando la espalda a los objetos involucrados en el ensayo. Posteriormente, se formulaban las siguientes preguntas:

- Pregunta de creencia: ¿dónde piensa Juanito que está el carro/peluche?
- Pregunta de justificación: ¿por qué piensa Juanito que el carro/peluche está en la cama/otro lugar que haya mencionado el niño?
- Pregunta de acción: ¿a dónde crees que va a ir Juanito a buscar el carro/peluche?
- Pregunta de justificación: ¿por qué va a ir allá a buscar el carro/peluche?

El participante obtenía un punto si respondía correctamente las cuatro preguntas y cero puntos si respondía incorrectamente todas las preguntas o si acetaba en unas y respondía otras

de manera incorrecta. La puntuación máxima era de 1/1.

Nivel 5 (Comprensión de Creencias Falsas; CF).

Se evaluaba la comprensión de que las personas pueden tener creencias falsas y actuar con base en ellas. En este nivel se utilizaron dos tipos de tareas.

Transferencia inesperada. Se empleó un dulce, dos cajas de diferente tamaño, pero iguales en otras características, y un muñeco. El investigador y el participante se sentaban frente a frente y se daban las siguientes instrucciones: “Vamos a jugar con Juanito. Mira, Juanito tiene un dulce [se pone un dulce ‘en la mano’ de Juanito]. Aquí hay dos cajas, una es grande y la otra es pequeña. Juanito pone su dulce en la caja grande y ahora se va a jugar [Juanito ejecuta estas acciones y sale del cuarto. Cuando está afuera, se cierra la puerta]. Juanito se fue, entonces no puede ver lo que estamos haciendo. ¿Le hacemos una broma? Vamos a sacar el dulce de la caja grande y lo vamos a meter en la caja pequeña [se cambia el dulce de caja y se tapan ambas cajas]”. Posteriormente se preguntaba al participante:

- Pregunta de creencia: aquí volvió Juanito, ¿dónde piensa Juanito que está el dulce?
- Pregunta de justificación: ¿por qué piensa Juanito que el dulce está en la caja grande/otro lugar que haya mencionado el niño?
- Pregunta de acción: ¿a dónde crees que va a ir Juanito a buscar el dulce?
- Pregunta de justificación: ¿por qué va a ir allá a buscar el dulce?

Contenido inesperado. Se utilizó una caja de chocolatinas vacía (de una marca conocida por los participantes) y diez botones. El investigador, sentado frente al participante, le decía: “Mira esta caja” y luego le preguntaba:

- Pregunta de creencia inicial: ¿qué crees que hay dentro de la caja?

Luego el investigador decía: “Ahora veamos qué hay adentro. Ábrela por favor. ¡Mira, hay botones adentro! Cerremos la caja otra vez” y posteriormente preguntaba:

- Pregunta de falsa creencia: antes de que abriéramos la caja, ¿qué creías que había adentro?
- Pregunta de realidad: y en verdad, ¿qué hay adentro?
- Pregunta de creencia de otro: si Juanito viene y mira la caja, ¿qué creará él que hay adentro?

El participante obtenía un punto en cada tarea si respondía correctamente las cuatro preguntas y cero puntos si respondía incorrectamente todas las preguntas o si respondía unas preguntas acertadamente y otras de manera incorrecta. La puntuación máxima era de 2/2 (un punto por cada tarea).

Antes de empezar cada tarea, se le mostraban los objetos al participante para verificar si conocía sus nombres y características (e.g., tamaños relativos, color), excepto en la tarea de contenido inesperado. En ningún momento se retroalimentaron o reforzaron las respuestas del participante, y el investigador se abstuvo de proporcionar claves verbales o no verbales, aunque formulaba las preguntas de manera natural. El participante recibía crédito aun si no hablaba pero señalaba correctamente o emitía gestos que indicaran una respuesta correcta.

Protocolo de evaluación de competencia social.

Se empleó una tarea de “ayuda” y una tarea de “compartir” modificadas a partir de la versión de Warneken y Tomasello (2006) y Iannotti (1985).

Ayuda. El experimentador simulaba una situación “accidental” en la que dejaba caer un objeto ubicado en la superficie sobre la que estaba escribiendo. El experimentador continuaba escribiendo durante 30 segundos y si transcurrido este tiempo el participante no había recogido el objeto, el experimentador decía “se me cayó el...”. Si el participante recogía el objeto espontáneamente y sin solicitud previa, recibía un punto; si lo hacía en respuesta a la insinuación del experimentador, recibía medio punto.

Compartir. El participante recibía diez dulces en una cajita, y se le decía que podía conservar la cantidad de dulces que quisiera y que dejara la cantidad restante a otro supuesto niño que vendría enseguida. Si el participante dejaba

una cantidad superior a la mitad de los dulces entregados, recibía un punto; si dejaba entre dos y cinco dulces, recibía medio punto; si conservaba todos los dulces o sólo dejaba uno, recibía cero puntos.

El protocolo de evaluación de relaciones deícticas simples se aplicó en sesiones de pilotaje con una niña de cuatro años, ajena a la muestra del estudio, con el fin de ajustar diferentes aspectos del procedimiento, tales como ritmo de aplicación, uso de formatos, etc. Las tareas de ToM y competencia social también se pilotearon con un niño de seis años ajeno a la muestra, con el propósito de ajustar las preguntas y garantizar naturalidad en la interacción.

Procedimiento

El procedimiento fue llevado a cabo por los tres autores, después de haber asignado al azar los participantes. Cada investigador trabajó siempre de manera independiente con los mismos participantes en un formato de entrevista. Debido a restricciones legales para el traslado de los participantes al laboratorio, las sesiones se llevaron en un espacio de la Fundación.

Con cada participante se llevaron a cabo nueve sesiones de una hora, en las que se alternaba el trabajo con ratos de juego libre, descanso y conversación. Además, los investigadores se aseguraron de comunicarse con los participantes en términos comprensibles. El procedimiento general, posterior a las evaluaciones pre de ToM y pre de competencia social, fue el siguiente:

Línea de base. Se aleatorizó el orden de los marcos, así como los ensayos dentro de cada marco. No se retroalimentaron ni reforzaron las respuestas del participante. El protocolo se aplicó dos veces siguiendo el mismo procedimiento con el fin de minimizar la probabilidad de que el niño acertara al azar la respuesta correcta.

Entrenamiento. Se entrenó cada marco deíctico en el que el participante hubiera tenido una ejecución inferior al 100% de aciertos en la línea de base, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación:

1. Entrenamiento básico: en bloques de cuatro ensayos, se leía el enunciado y se formulaban las dos preguntas correspondientes.

Se suministró reforzamiento (“muy bien”) por cada respuesta correcta; cuando la respuesta era incorrecta, se le decía amablemente al participante “nooo” y se continuaba con las siguientes preguntas del bloque. Si acertaba en todos los ensayos en este entrenamiento básico, se procedía con la evaluación del marco entrenado y luego con la evaluación recombinada (ver más adelante). Si su porcentaje de aciertos era inferior a 100%, se procedía con el primer nivel de ayuda.

2. Primer nivel de ayuda: en bloques de cuatro ensayos, se leía el enunciado y se formulaban las dos preguntas correspondientes, pero además se emplearon tarjetas con dibujos de las acciones y objetos involucrados en las preguntas y se le permitió al participante manipular dichas tarjetas. El reforzamiento se suministró igual que en el entrenamiento básico. Si acertaba en todos los ensayos en este nivel, se procedía con la evaluación del marco entrenado y luego con la evaluación recombinada. Si su porcentaje de aciertos era inferior a 100%, se procedía con el segundo nivel de ayuda.
3. Segundo nivel de ayuda: en bloques de cuatro ensayos, se leía el enunciado y se formulaban las dos preguntas correspondientes, pero esta vez se involucraron los elementos, acciones o espacios descritos en el enunciado y las preguntas (e.g., pelota grande y pequeña). En el caso de las relaciones temporales (Ayer-Hoy), dado que no se podía emplear un objeto concreto para la situación descrita en el ensayo en la medida en que implicaba una acción desarrollada en otro momento, se tomó como criterio señalar el lugar donde usualmente se llevan a cabo las acciones descritas (e.g., señalar el salón cuando la pregunta implica que alguien estaba coloreando Ayer u Hoy). El reforzamiento se suministró igual que en el entrenamiento básico y en el primer nivel de ayuda. Si el participante acertaba en todos los ensayos en este nivel, se procedía con la evaluación del marco entrenado y luego con la evaluación recombinada. Si su porcentaje

de aciertos era inferior a 100%, se procedía con el tercer nivel de ayuda.

4. Tercer nivel de ayuda: se procedió igual que en el nivel dos de ayuda, pero añadiendo la corrección de cada respuesta incorrecta. Posteriormente, se procedía con la evaluación del marco entrenado y luego con la evaluación recombinada.

Durante el entrenamiento se usaron los mismos estímulos de línea de base y no se aleatorizó el orden de los ensayos; en lugar de esto, se procedió con los enunciados y preguntas en el mismo orden para cada marco. Cuando se terminaba el entrenamiento de un marco particular, se evaluaba ese marco empleando los mismos estímulos y cantidad de ensayos, pero leyendo las preguntas en orden inverso y sin suministrar reforzamiento ni retroalimentación.

Una vez terminado el entrenamiento de todos los marcos que lo requirieron, se llevó a cabo una evaluación recombinada de todas las relaciones deícticas, independientemente de que hubieran sido entrenadas o no, siguiendo el mismo procedimiento de la línea de base en cuanto a número de ensayos y empleando los mismos estímulos de dicha fase. Si el participante mostraba una ejecución de 100% de aciertos, se continuaba con la prueba de generalización; si no cumplía el criterio, se debía suspender la aplicación.

Prueba de generalización. Se procedió igual que en línea de base, pero empleando estímulos novedosos (ver Apéndice).

Evaluación post de ToM. Se procedió igual que en evaluación pre de ToM.

Evaluación post de CS. Se procedió igual que en evaluación pre de CS.

Consideraciones éticas

Se garantizó el cumplimiento de la normatividad nacional, internacional e institucional relacionada con la investigación con participantes humanos. Se siguió en especial aquella normatividad que protege los derechos de los niños, tal como la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la Convención de los Derechos del Niño y la Ley de Infancia y Adolescencia, y el Infor-

me Belmont. También se siguió la Resolución 8430 de 1993, según la cual esta investigación se considera de riesgo mínimo, la Ley 1090 de 2006 y toda aquella orientada a salvaguardar la dignidad, autonomía y desarrollo integral de los participantes.

En cumplimiento de esta normatividad, se presentó el proyecto de investigación para evaluación por parte de la representante legal de los participantes (Defensora de Familia) y el equipo psicosocial de la Fundación. Adicionalmente, se solicitó consentimiento informado por parte de la Defensora y se obtuvo asentimiento informado de los participantes; este proceso se continuó a lo largo de la investigación, respetando la voluntad de seguir participando. Se garantizó el entrenamiento y preparación adecuada de los profesionales que interactuaron con los niños, con el fin de minimizar situaciones de riesgo. La información obtenida se trató de manera confidencial y sólo se usó para los fines del estudio.

Las sesiones de trabajo con los participantes no interfirieron con los procesos de aprendizaje y socialización que desarrollaban en la institución. No se anticiparon ni se presentaron situaciones de riesgo para el bienestar de los participantes, salvo por el cansancio o pequeñas frustraciones, que son semejantes a las que enfrentan en su vida cotidiana.

Al terminar el proceso investigativo se presentó un informe a la institución y al Defensor de Familia con los resultados, se explicaron los hallazgos a los participantes en términos sencillos y lúdicos y se plantearon sugerencias y recomendaciones para el componente emocional del Programa de Estimulación Temprana de la institución. En ningún momento del proceso de investigación se identificaron conflictos de interés entre las partes involucradas.

Resultados

Se analizaron mediante inspección visual los datos de cada participante en la línea de base, los bloques de entrenamiento, las evaluaciones recombinadas y las pruebas de generalización, así como los puntajes en ToM y competencia social.

Como se puede ver en la Figura 1, en la línea de base tanto GA como MMA mostraron una ejecución con 100% de aciertos en las relaciones espaciales y temporales, de manera que sólo fue necesario entrenar las relaciones Yo-Tú, en las cuales mostraron porcentajes de error del 50% y el 25%, respectivamente. Con ER fue necesario entrenar las relaciones temporales, en las cuales tuvo un 50% de aciertos; a diferencia de las relaciones personales y espaciales, en las cuales no cometió errores durante esta fase (ver Figura 1). SR tuvo una ejecución de 75% de aciertos en relaciones personales y temporales, en las cuales requirió entrenamiento; mientras que en las relaciones espaciales no cometió errores durante la línea de base.

Con GA y MMA se implementó el entrenamiento básico para las relaciones Yo-Tú. Como puede verse en la Figura 1, tanto en la evaluación del entrenamiento como en la evaluación de los marcos no entrenados, su ejecución fue de 100% de aciertos. ER fue entrenado en las relaciones simples Hoy-Ayer y no cometió errores ni en la evaluación del entrenamiento ni en la evaluación de los marcos no entrenados. Con SR se entrenaron las relaciones Yo-Tú y Hoy-Ayer; en el primer caso se requirió el primer nivel de ayuda, y su ejecución fue de 100% de aciertos en la evaluación de las relaciones entrenadas y no entrenadas.

En la prueba de generalización, GA y MMA pasaron con 100% de aciertos todas las relaciones simples. ER y SR cumplieron con este criterio en las relaciones personales (entrenadas en SR) y espaciales, aunque no en las temporales, en las cuales ER no tuvo aciertos y SR obtuvo un 75% de respuestas correctas (Figura 1).

En cuanto a ToM, como puede verse en la Figura 1, en el pretest GA respondió correctamente al 50% de preguntas en la tarea de TPVC, pero incrementó su porcentaje de aciertos al 75% en la aplicación post entrenamiento de relaciones deícticas. En las demás pruebas no tuvo aciertos ni antes ni después del entrenamiento. MMA, por su parte, tuvo un 25% de aciertos en TPVC tanto antes como después del entrenamiento y ninguna respuesta correcta en los demás niveles de ToM ni antes ni después de dicho entrenamiento. ER

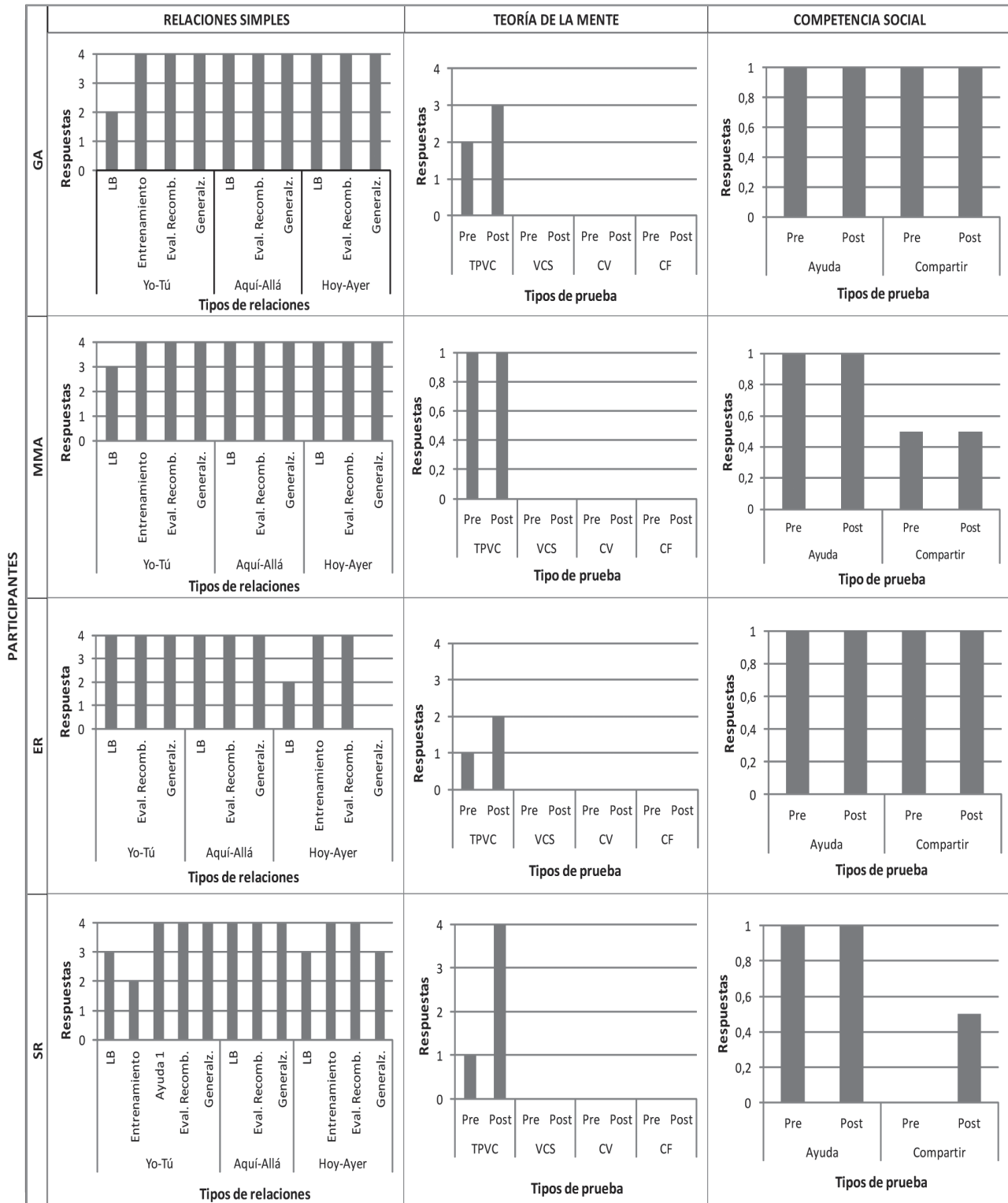


Figura 1. Líneas de base, bloques de entrenamiento, evaluaciones re combinadas y pruebas de generalización de relaciones deícticas simples y puntajes de ToM y competencia social de cada participante (TPVC= toma de perspectiva visual compleja, VCS= comprensión del principio de que ver conlleva saber, CV= comprensión de creencias verdaderas, CF= comprensión de creencias falsas).

pasó de tener un 25% de aciertos en TPVC antes del entrenamiento a un 50% posterior al mismo, y SR tuvo 25% de aciertos en este mismo nivel en la prueba anterior al entrenamiento, mientras que en la evaluación post su ejecución fue de 100% de aciertos. Al igual que GA y MMA, ER y SR no tuvieron ninguna respuesta correcta en los demás niveles de ToM ni antes ni después del entrenamiento.

Por otra parte, GA y ER obtuvieron el máximo puntaje (1/1) en las pruebas de Ayuda y Compartir antes y después del entrenamiento en relaciones deícticas (Figura 1). MMA mostró el mismo puntaje de Ayuda antes y después del entrenamiento con el máximo puntaje (1/1), mientras que en la prueba de Compartir pre y post obtuvo el mismo puntaje, aunque no el máximo posible (0.5/1). En cuanto a SR, obtuvo el puntaje máximo en la prueba de Ayuda antes y después del entrenamiento (1/1) y en la prueba de Compartir, mostró un incremento al pasar de 0/1 en la evaluación pre, a 0.5/1 en la prueba post.

Discusión

El primer objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto de la exposición a múltiples ejemplares de reforzamiento por responder relacional en función de claves contextuales, en el establecimiento de relaciones deícticas simples. Al respecto, en la línea de base se encontró que el responder relacional deíctico simple no estaba completamente establecido en el repertorio de los participantes, ya que fallaron consistentemente y requirieron entrenamiento en alguno de los marcos, especialmente en el personal (GA, MMA y SR) y el temporal (ER y SR).

El hecho de que los participantes hubieran requerido entrenamiento en estos marcos podría indicar que los niños criados en ambientes institucionalizados, o por lo menos en entornos familiares negligentes o maltratantes, pueden tener dificultades para desarrollar la habilidad de identificar y diferenciar su punto de vista y el de otros en una situación determinada (en el caso de GA, MMA y SR), así como para discriminar el cambio en las situaciones a través del tiempo

(ER y SR). Aunque ésta es sólo una hipótesis, apunta a señalar la necesidad de explorar en profundidad la manera en que una crianza como la recibida por estos niños conlleva a conformar un sentido de sí mismo alterado o deficiente, en comparación con niños criados en entornos sensibles, predecibles y positivos.

Con el entrenamiento, fue posible establecer dicho repertorio en GA y MMA, tal como se evidencia en las pruebas de generalización. ER y SR lograron responder en función de claves que especificaban relaciones deícticas durante el entrenamiento y evaluación posterior al mismo, pero no generalizaron esta forma de respuesta relacional a un conjunto de estímulos novedosos en todos los marcos. Ante esto, se podría afirmar que en ellos no se estableció completamente el repertorio, al menos en lo que a relaciones temporales concierne.

Para interpretar estos resultados, es necesario discutir hasta qué punto los hallazgos dan soporte a la idea de que este tipo de repertorio constituye una operante generalizada. Al respecto, Heagle y Rehfeldt (2006), O'Neill (2012), Rehfeldt et al. (2007), Weil (2006) y Weil et al. (2011) encontraron que este tipo de responder relacional se moldea en una historia de exposición a contingencias de reforzamiento y puede ser puesto bajo control contextual, con lo cual se establecen patrones complejos de respuestas relacionales derivadas que se generalizan a estímulos novedosos sin reforzamiento posterior, incluso en niños de tres a seis años (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes & Murphy, 2004).

En la presente investigación se cumple con el criterio de haber puesto el responder relacional deíctico bajo control operante, ya que durante el entrenamiento se presentaron diferentes ocasiones para el reforzamiento contingente de las respuestas relacionales especificadas, que luego se derivaron, sin reforzamiento, durante la fase de generalización, por lo menos en GA y MMA. El hecho de que no se haya obtenido el mismo resultado con ER y SR, quienes no pasaron las pruebas de generalización en todos los marcos, probablemente indica una falta de exposición a un mayor número de ejemplares durante el entrenamiento y una menor experiencia con el

tipo de claves involucradas en el aprendizaje de marcos deícticos.

En cuanto a las relaciones temporales, se puede afirmar que resultaron más complejas que las personales y las espaciales, lo cual se ha reportado en estudios previos (e.g., McHugh et al., 2004b). Estos marcos se entrenaron en dos participantes, pero ninguno de ellos pasó la prueba de generalización, pese a haber pasado las evaluaciones posteriores al entrenamiento. Este hallazgo coincide con lo reportado por Moreno et al. (2006) en términos de las dificultades que presentan los niños institucionalizados para el uso de palabras (i.e., claves contextuales en terminología de marcos relacionales) que involucran relaciones temporales.

Por otra parte, es importante considerar explicaciones alternativas al hecho de que el responder deíctico simple se hubiera establecido en GA y MMA. En este sentido resulta pertinente la propuesta de Healy, Barnes-Holmes y Smeets (2000) de considerar que las respuestas relacionales podrían existir en el repertorio antes de ser entrenadas, en virtud de la historia preexperimental, de manera que el entrenamiento proveído tan sólo habría influido en repertorios ya existentes, en lugar de establecerlos. En otras palabras, las claves relacionales proveídas en el entrenamiento con palabras como “yo”, “tú”, “aquí”, “allá”, “ayer” y “hoy” eventualmente habrían adquirido su función en el curso de las interacciones naturales de los participantes y no necesariamente a través del entrenamiento. Aunque esta es una interpretación plausible, no resulta muy probable en este caso, ya que los datos de línea de base muestran que dichos repertorios no se encontraban completamente establecidos en ninguno de los cuatro participantes y posteriormente se establecieron y generalizaron en dos de ellos. Además, como señalan Berens y Hayes (2007), el diseño de línea de base múltiple a través de participantes y comportamientos (utilizado en este estudio) provee condiciones de validez interna que permiten atribuir los cambios al entrenamiento. En cualquier caso, la única forma de extraer conclusiones más sólidas en este sentido sería emplear más ensayos tanto en la línea de base

como en las pruebas de generalización, para garantizar que el repertorio no se encuentra establecido inicialmente y que después del entrenamiento la ejecución es consistente frente a distintos estímulos novedosos.

En cuanto al protocolo utilizado para evaluar y entrenar los marcos deícticos, se ha afirmado que responder a relaciones simples Aquí-Allá involucra al mismo tiempo la evaluación de las relaciones simples Yo-Tú, lo que implica un mayor nivel de complejidad, porque al responder correctamente a las relaciones espaciales también se está respondiendo a la relación Yo-Tú (McHugh et al., 2004b). En esta investigación, tres de los cuatro participantes requirieron un entrenamiento en las relaciones simples Yo-Tú, pero todos tuvieron 100% de aciertos en las relaciones Aquí-Allá en la línea de base, de manera que al parecer este tipo de integración propuesta por McHugh et al. no se evidenció claramente en la ejecución de los participantes del presente estudio.

De otro lado, el hecho de que GA, MMA y SR hubieran pasado las pruebas de generalización de relaciones personales indica que la exposición a múltiples ejemplares es un medio efectivo para facilitar el aprendizaje de estas respuestas (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes & Murphy, 2004). La dificultad para derivar relaciones temporales puede indicar que los participantes (ER y SR) estaban en proceso de aprender a derivar y aplicar arbitrariamente este tipo de relaciones, de manera que probablemente requerían un mayor número de ejemplares durante el entrenamiento.

En conclusión, al menos con dos de los cuatro participantes de esta investigación parece haberse construido una historia de reforzamiento que permitió el establecimiento de un repertorio deíctico personal en el nivel simple de complejidad relacional, bajo control contextual; aunque no podría afirmarse lo mismo de las relaciones temporales. En este sentido, los datos obtenidos aportan evidencia parcial en favor del tipo de historia operante requerida para establecer repertorios de TP, extendiendo así hallazgos previos (Baker, 2009; Heagle & Rehfeldt, 2006; O'Neill, 2012; Rehfeldt et al., 2007; Weil, 2006; Weil et al., 2011).

En cuanto al objetivo de evaluar el efecto del entrenamiento en relaciones deícticas simples en la ejecución de tareas de ToM, es importante anotar que se ha encontrado que los marcos deícticos son un requisito para la ejecución exitosa en las tareas de ToM descritas en los niveles propuestos por Howlin et al. (1999; Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, & Murphy, 2004). Esto implica que, en virtud de la naturaleza operante generalizada de estas formas complejas de responder relacional, es posible dar cuenta de mejorías en los niveles de ToM a medida que se entrenan los diferentes marcos deícticos involucrados en cada uno de ellos (Barnes-Holmes, McHugh et al., 2004).

Concretamente, en los niveles 1 y 2 (TP visual simple y compleja) se establece el control contextual del marco relacional Yo-Tú, es decir, dada una afirmación sobre unos estímulos visuales, la respuesta correcta es evocada por las claves contextuales Yo y Tú en la oración (Barnes-Holmes, McHugh et al., 2004; Weil, 2006). Entonces, el entrenamiento en estos marcos es el primer paso hacia el establecimiento de la TP, ya que con el tiempo (i.e., entrenamiento en múltiples ejemplares) el niño aprende a alterar la perspectiva de hablante y escucha para propósitos conversacionales (McHugh et al., 2009).

En esta investigación, GA y SR fueron entrenados en relaciones personales y sus puntajes en TPVC mejoraron después del entrenamiento, particularmente en SR. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con MMA, cuyos puntajes en este nivel se mantuvieron iguales antes y después del entrenamiento. Esto contrasta con la idea de que este nivel involucra control contextual del marco Yo-Tú, pues éste se estableció en la participante durante el entrenamiento, y aún así sus puntajes en TPVC no cambiaron. En ER, el cambio en los puntajes de TPVC fue mínimo (de 25% a 50% de aciertos). Este participante no requirió entrenamiento en relaciones personales porque desde la línea de base se identificó que este marco se encontraba en su repertorio; aún así no obtuvo más de la mitad de respuestas correctas en TPVC. Teniendo en cuenta estos hallazgos, no es posible concluir de manera confiable, al menos para los participantes de este

estudio, que el marco Yo-Tú esté involucrado en la ejecución de tareas de TPVC.

Por otra parte, los participantes de esta investigación no mostraron cambios en su ejecución en el nivel 3 (ver conlleva a saber) después del entrenamiento en relaciones deícticas simples. Este resultado, en principio, iría en contravía con la idea de que en este nivel el marco Yo-Tú incrementa la flexibilidad de la clase relacional e incluye indirectamente relaciones temporales (Ahora-Antes) y espaciales (Aquí-Allá; Barnes-Holmes, McHugh et al., 2004; Weil, 2006). De ser éste el caso, por lo menos GA y MMA, que mostraron ejecuciones con 100% de aciertos en línea de base y prueba de generalización en relaciones temporales y espaciales, debieron haber obtenido mejores puntajes en las tareas de este nivel, pero no tuvieron ningún acierto ni antes ni después del entrenamiento.

Algo similar podría concluirse en cuanto a los niveles 4 y 5 (comprensión de creencias verdaderas y falsas respectivamente), que en teoría involucran la adquisición de control contextual de los tres marcos deícticos (Barnes-Holmes, McHugh et al., 2004). Los cuatro participantes fallaron en las tareas de este nivel, independientemente de las relaciones deícticas que se encontraban en su repertorio y de aquellas que fueron entrenadas. Estos resultados podrían atribuirse a que otras habilidades pre-requisito no se encontraban disponibles en el repertorio de los participantes, tales como la atención conjunta, e incluso otros marcos relacionales, tales como comparación, distinción o jerarquía. Esta hipótesis se ha planteado en observaciones y estudios previos que han llegado a conclusiones similares (Dunne, 2011; Novak, 2012; Pelaez, 2009).

Pese a lo anterior, también es preciso considerar que si bien los datos de línea de base y la prueba de generalización muestran que algunos marcos al parecer se encontraban en el repertorio de los participantes, es probable que éstos aún no se hubieran consolidado de una manera que les permitiera ejecuciones superiores en niveles de ToM más complejos que la TPVC. Esta hipótesis podría evaluarse en futuros estudios.

Adicionalmente, en futuras investigaciones sería importante estudiar el papel de la com-

plejidad relacional en el control contextual de los marcos deícticos en la ejecución de tareas en los diferentes niveles de ToM. Es necesario examinar si el entrenamiento en relaciones deícticas personales, espaciales y temporales, en los niveles invertido y doblemente invertido, tiene un impacto diferente en los puntajes de ToM. Esto es importante ya que se ha encontrado que la complejidad relacional es un elemento fundamental en la habilidad para cambiar de perspectiva en situaciones sociales complejas (McHugh, Barnes-Holmes, & Barnes-Holmes, 2004c; Villate, Villate, & Hayes, 2012).

Por otra parte, la ejecución de los participantes en tareas de ToM también podría ser explicada teniendo en cuenta sus historias generales de socialización. Dado que todos provenían de hogares negligentes y habían pasado por lo menos cuatro meses en la institución, es probable que sus patrones de relación tempranos se hubieran conformado a partir de sus particulares condiciones de crianza. De esta manera, el deterioro en diversos aspectos de su interacción social correlacionó con una ejecución pobre en tareas de ToM debido a un déficit común subyacente (Spradlin & Brady, 2008).

Adicionalmente, los puntajes en los niveles 3, 4 y 5 de ToM pueden estar relacionados con que los niños participantes, debido a sus condiciones de socialización, probablemente no habían aprendido a observar su propio comportamiento ni el de otros. Este es un repertorio necesario para hacer predicciones basadas en la forma en que ellos mismos u otros se han comportado en situaciones pasadas (Spradlin & Brady, 2008) y que parece adquirirse de manera relativamente natural en la vida cotidiana de muchos niños que viven en sus familias y no son objeto de malos tratos. Así bien, el desempeño en tareas de ToM, y quizás el aprendizaje de marcos deícticos, tendría que ver con la naturaleza y calidad de las interacciones tempranas de estos participantes. De hecho, se ha reportado que en el contexto de la interacción natural entre cuidadores y niños, emergen formas cada vez más complejas de conducta verbal (Schlinger, 2009). Sin embargo, esto no parece suceder en el caso de niños maltratados y/o institucionalizados, ya

que estas condiciones de vida implican escasas oportunidades para interactuar con una figura significativa de la manera en que se requiere para desarrollar estos repertorios (véase Adams, 2010; Bengoechea, 1996; Di Iorio, 2010; Moreno & García-Baamonde, 2009).

Los niños que viven con sus cuidadores, en entornos cálidos, predecibles y de intimidad, frecuentemente responden preguntas acerca de su comportamiento o sentimientos, tales como “¿qué estás haciendo?”, “¿qué te pasa?” o “¿estás bravo?” (Kohlenberg, Tsai, Kanter & Parker, 2009). Este tipo de interacciones verbales se da en el contexto de conversaciones sobre el niño o sobre otras personas. Sin embargo, en una institución, dado el elevado número de niños y la escasez de personal para atenderlos, es poco probable que estas interacciones se den con la frecuencia y calidad necesarias. Después de los cuatro años, generalmente los niños comparten actividades de juego simulado y de fantasía (Harris, 2005), lo cual provee una nueva clase de oportunidades para aprender a predecir el comportamiento de otros y ajustar el propio (Spradlin & Brady, 2008). En condiciones de institucionalización, aunque es posible compartir este tipo de actividades, es probable que no tengan la frecuencia, estabilidad o características necesarias para desarrollar los repertorios en cuestión.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que puede existir una diferencia de control de estímulos en la situación de evaluación y en las situaciones sociales cotidianas (Schlinger, 2009), lo cual indicaría que aunque el niño obtenga un puntaje bajo en tareas de ToM, dicho puntaje no necesariamente refleja un déficit en situaciones análogas en su ambiente natural.

En cuanto a la relación entre el entrenamiento en relaciones deícticas simples y los puntajes en tareas de competencia social, no es posible extraer conclusiones contundentes, dado que los puntajes de competencia social no presentaron variaciones importantes que puedan relacionarse con los cambios en el repertorio de marcos deícticos. Estos hallazgos se pueden interpretar de diferentes maneras. En primer lugar, desde una edad temprana los niños ya cuentan con la capacidad de responder de manera empática y

actuar pro-socialmente a partir de claves contextuales (Vaish & Warneken, 2012). Probablemente esta sea la razón por la cual los puntajes de ayuda no cambiaron de manera importante, puesto que se trata de un repertorio ya presente y hasta cierto punto independiente de la capacidad para tomar perspectiva. Esto podría suceder pese a que se ha reportado que en la conducta de ayuda se ven implicados procesos de TP, pues quien emite este comportamiento debe ser capaz de inferir, a partir de claves contextuales, los objetivos y metas de la otra persona (Warneken & Tomasello, 2006).

En segundo lugar, en la relación entre TP y comportamiento pro-social, interviene otro tipo de factores motivacionales adicionales a los cognitivos (Carlo, Knight, McGinley, Goodvin, & Roesch, 2010; Warneken & Tomasello, 2006). Este sería el caso del reconocimiento de ciertas situaciones como ocasiones para emitir comportamientos prosociales, lo cual implicaría que aquellos participantes en los cuales los puntajes de Ayuda y Compartir se mantuvieron iguales antes y después del entrenamiento en relaciones deícticas, al iniciar el estudio probablemente ya podían emitir estos comportamientos en función de características del contexto, por lo que esta habilidad no se vio alterada por el entrenamiento.

Por otra parte, el modo en que los niños responden pro-socialmente a adultos que no son agentes de socialización en su vida cotidiana no se puede generalizar a otras formas de interacción con personas con quienes comparten una historia de relación (Hastings, Utendale, & Sullivan, 2007). Por esta razón tampoco se puede extrapolar la ejecución de los niños en las tareas de Ayuda y Compartir a su competencia social en la vida cotidiana con pares y otros adultos.

En tercer lugar, es importante señalar que los comportamientos de ayuda y compartir se evaluaron bajo diferentes criterios de observación. Mientras que en la tarea de Ayuda se simulaba una situación “natural”, la tarea de Compartir requería de una organización específica para su realización. Como señala Iannotti (1985), la configuración del contexto y la atención puesta en dicho contexto son factores determinantes en la emisión de comportamiento prosocial,

de ahí que se encuentren diferencias en una misma tarea ejecutada en un contexto natural y uno estructurado. De hecho, los puntajes en la tarea “natural” (Ayuda) fueron superiores a los de la estructurada (Compartir). En suma, los puntajes en competencia social, al parecer, fueron independientes de los cambios en el repertorio de marcos deícticos y probablemente reflejen diferencias en control de estímulos en la situación de evaluación y en las situaciones sociales cotidianas.

Para finalizar, es importante anotar que la evidencia aportada por la presente investigación tiene un carácter preliminar, debido a algunas limitaciones. Primero, no se controló el papel de la memoria y la atención durante la aplicación del protocolo de marcos deícticos, lo cual es importante si se tiene en cuenta la longitud y complejidad de las preguntas (Heagle & Rehfeldt, 2006). Segundo, no se aplicaron procedimientos para estimar la confiabilidad mediante acuerdo entre observadores ni para evaluar la integridad en la aplicación de los procedimientos. Estas medidas no se implementaron debido a restricciones normativas, ya que el representante legal de los participantes no autorizó la filmación de las sesiones, y por cuestiones logísticas, ya que no fue posible garantizar la presencia simultánea de dos investigadores en cada sesión. Se intentó compensar estas falencias metodológicas mediante un pilotaje de todos los protocolos y un entrenamiento intensivo de parte de los investigadores. A pesar de las limitaciones, el conocimiento generado en esta investigación representa una oportunidad para desarrollar estrategias de intervención que apunten a la actividad relacional *per se*, más que a palabras o conceptos particulares, tal como suele hacerse en intervenciones inspiradas en teorías cognitivas tradicionales. Ello abre la puerta al diseño de estrategias prácticas.

Referencias

- Adams, J.A. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3, 81-89. Recuperado de http://www.iberoamericana.edu.co/Publicaciones/RevistaIberoPsicologia/R04_ARTICULO7_PSIC.pdf

- Abello, R., Amar, J. & Magendzo, S. (2006). Toma de perspectiva en niños pobres en Colombia. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, 189-201. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/769/76910113.pdf>
- Abello, R. & Magendzo, S. (2002). Toma de perspectiva en niños entre 3 y 7 años pertenecientes a medios sociales pobres en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 10, 39-87. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21301004.pdf>
- Baker, L. (2009). *Does training improve performance on a perspective-taking task?* (Tesis doctoral inédita). The University of Waikato, Auckland, Nueva Zelanda.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. & McHugh, L. (2004). Teaching derived relational responding to young children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1, 1-12.
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. & Murphy, C. (2004). Teaching the generic skills of language and cognition: Contributions from Relational Frame Theory. En: D.J. Moran y R.W. Malott (Eds.). *Evidence-based educational methods* (pp 277-295). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L. & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind. A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5(1), 15-25. Recuperado de <http://eprints.nuim.ie/397/>
- Belmonte, M. K. (2008). Does the experimental scientist have a 'Theory of Mind'? *Review of General Psychology*, 12, 192-204. doi: 10.1037/1089-2680.12.2.192
- Benavides, J. & Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 297-310. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/799/79915035007.pdf>
- Bengoechea, P. (1996). Un análisis comparativo de respuestas a la privación parental en niños de padres separados y niños huérfanos en régimen de internado. *Psicothema*, 8, 597-608.
- Berens, N.M. & Hayes, S.C. (2007). Arbitrarily applicable comparative relations: Experimental evidence for a relational operant. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1), 45-71. doi: 10.1901/jaba.2007.7-06
- Bernard, S. & Deleau, M. (2007). Conversational perspective-taking and false belief attribution: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 443-460. doi: 10.1348/026151006X171451
- Carlo, G., Knight, G.P., McGinley, M., Goodvin, R. & Roesch, S.C. (2010). The developmental relations between perspective-taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis. En: B. Sokol, U. Müller, J.I. Carpendale, A. Young y G. Iarocci (Eds.) *Self and social-regulation: Exploring the relations between social interaction, social cognition, and the development of executive functions* (pp. 234-269). New York: Oxford University Press.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117, 1858-1878. doi: 10.1016/j.lingua.2006.11.006
- Di Iorio, J. (2010). Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 4, 143-150. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume4_n2/di_iorio.pdf
- Doherty, M. (2012). Theory of Mind. En: L. McHugh y Stewart, I. (Eds.). *The self and perspective taking* (pp. 91-107). Oakland, CA: Context Press.
- Dunne, S. (2011). *Investigating perspective-taking skills in young children with a diagnosis of autistic spectrum disorder*. (Tesis doctoral inédita). National University of Ireland, Maynooth, Irlanda.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. En: M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes y K. A. Moore (Eds.). *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 253-265). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (2004). Theory of Mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290. Recuperado de http://www.ida.liu.se/~729A15/mtrl/Flavell_ToM.pdf
- Gopnik, A. & Astington, J. (1988) Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Harris, P.L. (2005). Conversation, pretense, and Theory of Mind. En: J.W. Astington y J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind* (pp 70-83). New York: Oxford University Press.
- Hastings, P.D., Utendale, W.T. & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. En: J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 638-664). New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C. (1984). Making sense of spirituality. *Behaviorism*, 12, 99-110.
- Hayes, S.C. & Barnes-Holmes, D. (2004). Relational operants: Processes and implications. A response to Palmer's review of Relational Frame Theory. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 82(2), 213-224. doi: 10.1901/jeab.2004.82-213
- Hayes, S.C.; Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Eds.) (2001). *Relational frame theory. A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Heagle, A.I. & Rehfeldt, R.A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3, 1-34.
- Healy, O., Barnes-Holmes, D. & Smeets, P.M. (2000). Derived relational responding as generalized operant behavior. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 74(2), 207-227. doi: 10.1901/jeab.2000.74-207
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Iannotti, R.J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective-taking. *Developmental Psychology*, 21(1), 46-55. doi: 10.1037/0012-1649.21.1.46
- Jakovcovic, A., Irrazábal, M. & Bentosela M. (2011). Cognición social en animales y humanos: ¿Es posible establecer un continuo? *Suma Psicológica*, 18, 35-46. Recuperado de: <http://openjournal.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/659/532>
- Kohlenberg, R.J., Tsai, M., Kanter, J.W. & Parker, C.R. (2009). Self and mindfulness. En: M. Tsai, R.J. Kohlenberg, J.W. Kanter, B. Kohlenberg, W.C. Follette y G.M. Callaghan (Eds.). *A guide to Functional Analytic Psychotherapy* (pp. 103-130). New York: Springer.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D. (2004a). A relational frame account of the development of complex cognitive phenomena: Perspective-taking, false belief understanding, and deception. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4, 303-324. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen4/num2/86.html>

- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004b). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological Record*, 54, 115-145.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D. (2004c). Understanding perspective taking, false belief, and deception from a behavioural perspective. *The Irish Psychologist*, 30, 142-147.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D. (2009). Understanding and training perspective-taking as relational responding. En: R.A. Rehfeldt y Y. Barnes-Holmes (Eds.). *Derived relational responding. Applications for learners with autism and other developmental disabilities* (pp. 281-300). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Stewart, I. & Dymond, S. (2007). Deictic relational complexity and the development of deception. *The Psychological Record*, 57, 517-531. Recuperado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/tp/vol57/iss4/3/>
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., Whelan, R. & Stewart, I. (2007). Knowing me, knowing you: Deictic complexity in false-belief understanding. *The Psychological Record*, 57, 533-542. doi:tp/vol57/iss4/4
- McHugh, L., Stewart, I. & Hooper, N. (2012). A contemporary functional analytic account of perspective taking. En: L. McHugh y Stewart, I. (Eds.). *The self and perspective taking* (pp. 55-71). Oakland, CA: Context Press.
- Moreno, J., Rabazo, M. y García-Baamonde, M. (2006). Competencia lingüística y estilo cognitivo en niños institucionalizados. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 26(2), 115-125. doi: 0214-4603
- Moreno, J. & García-Baamonde, M. (2009). Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología*, 96, 17-34. Recuperado de <http://www.uv.es/seoa-ne/boletin/previos/N96-2.pdf>
- Naranjo, G.A. (2010). Evaluación y entrenamiento de la toma de perspectiva: una propuesta analítica-funcional. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6, 141-151. Recuperado de http://ojs.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/viewFile/32/pdf_24
- Novak, G. (2012). Precursors to perspective taking. En: L. McHugh y Stewart, I. (Eds.). *The self and perspective taking* (pp. 73-89). Oakland, CA: Context Press.
- O'Neill, J. (2012). *Training deictic relational responding in people diagnosed with schizophrenia* (Tesis doctoral inédita). University of South Florida, Estados Unidos.
- Pelaez, M. (2009). Joint attention and social referencing in infancy as precursors of derived relational responding. En: R.A. Rehfeldt y Y. Barnes-Holmes (Eds.). *Derived relational responding. Applications for learners with autism and other developmental disabilities*. (pp. 63-78). Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rehfeldt, R.A., Dillen, J.E., Ziomek, M.M. & Kowalchuk, R.K. (2007). Assessing relational learning deficits in perspective-taking in children with high-functioning autism spectrum disorder. *The Psychological Record*, 57, 23-47.
- Riviere, A. (2000). Teoría de la mente y metarrepresentación. En: M.L. Rodríguez y P. Chacón (Coords.). *Pensando la mente: perspectivas en filosofía y psicología* (pp. 271-324). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En: N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). 6a Ed. New York: John Wiley.
- Schlenger, H.D. (2009). Theory of mind: An overview and behavioral perspective. *The Psychological Record*, 59, 435-448.
- Spradlin, J.E. & Brady, N. (2008). A behavior analytic interpretation of theory of mind. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 335-350.
- Vaish, A., & Warneken, F. (2012). Social-cognitive contributors to young children's empathic and prosocial behavior. En: J. Decety (Ed.). *Empathy: From bench to bedside* (pp. 131-146). Cambridge: MIT Press.
- Vilardaga, R. (2009). A Relational Frame Theory Account of Empathy. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 5, 178-184. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ880556.pdf>
- Villate, M., Monestès, J.L., McHugh, L., Freixa I Bauque, E. & Loas, G. (2010). Adopting the perspective of another in belief attribution: Contribution of Relational Frame Theory to the understanding of impairments in schizophrenia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 125-134. doi:10.1016/j.jbtep.2009.11.004
- Villate, J., Villate, M. & Hayes, S.C. (2012). A naturalistic approach to transcendence: Deictic framing, spirituality, and prosociality. En: L. McHugh y I. Stewart (Eds.). *The self and perspective taking* (pp. 200-215). Oakland, CA: Context Press.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303. doi: 10.1126/science.1121448
- Weil, T.M. (2006). *The impact of training deictic frames on perspective taking with young children: A relational frame approach to theory of mind*. (Tesis doctoral inédita). University of Nevada, Reno, Estados Unidos.
- Weil, T.M., Hayes, S.C. & Capurro, P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61, 371-390. Recuperado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1370&context=tp>

Apéndice

Protocolo de evaluación y entrenamiento de marcos deícticos (ensayos adaptados de McHugh et al., 2004)

Ensayos línea de base y entrenamiento

Relaciones Yo-Tú

Yo tengo una pelota grande y tú tienes una pelota pequeña

¿Qué pelota tengo yo? **GRANDE**

¿Qué pelota tienes tú? **PEQUEÑA**

Yo tengo una pelota pequeña y tú tienes una pelota grande

¿Qué pelota tienes tú? **GRANDE**

¿Qué pelota tengo yo? **PEQUEÑA**

Relaciones Aquí-Allá

Yo estoy parado(a) aquí en la puerta y tú estás parado(a) allá en la ventana

¿Dónde estás parado(a) tú? **VENTANA**

¿Dónde estoy parado(a) yo? **PUERTA**

Yo estoy parado(a) aquí en la ventana y tú estás parado(a) allá en la puerta

¿Dónde estoy parado(a) yo? **VENTANA**

¿Dónde estás parado(a) tú? **PUERTA**

Relaciones Hoy-Ayer

Ayer tú estabas jugando, hoy estás coloreando.

¿Qué estás haciendo tú hoy? **COLOREANDO**

¿Qué estabas haciendo tú ayer? **JUGANDO**

Ayer tú estabas coloreando, hoy estás jugando.

¿Qué estabas haciendo tú ayer? **COLOREANDO**

¿Qué estás haciendo tú hoy? **JUGANDO**

[T3] Prueba de generalización de relaciones Yo-Tú

Yo tengo un peluche grande y tú tienes un peluche pequeño

¿Qué peluche tengo yo? **GRANDE**

¿Qué peluche tienes tú? **PEQUEÑO**

Yo tengo un peluche pequeño y tú tienes un peluche grande

¿Qué peluche tienes tú? **GRANDE**

¿Qué peluche tengo yo? **PEQUEÑO**

Prueba de generalización de relaciones Aquí-Allá

Yo estoy parado(a) aquí en el parque y tú estás parado(a) allá en el salón.

¿Dónde estás parado(a) tú? **SALÓN**

¿Dónde estoy parado(a) yo? **PARQUE**

Yo estoy parado(a) aquí en el salón y tú estás parado(a) allá en el parque.

¿Dónde estoy parado(a) yo? **SALÓN**

¿Dónde estás parado(a) tú? **PARQUE**

[T3] Prueba de generalización de relaciones Hoy-Ayer

Ayer tú estabas durmiendo, hoy estás comiendo.

¿Qué estás haciendo tú hoy? **COMIENDO**

¿Qué estabas haciendo tú ayer? **DURMIENDO**

Ayer tú estabas comiendo, hoy estás durmiendo.

¿Qué estabas haciendo tú ayer? **COMIENDO**

¿Qué estás haciendo tú hoy? **DURMIENDO**

