

**HUMOR
Y TEORÍA
DE LA MENTE
EN NIÑOS
MENORES DE
CINCO AÑOS**

JACQUELINE BENAVIDES DELGADO

Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años

Humor and Theory of Mind in
Children Under Five Years Old

Resumen

El objetivo de este libro es mostrar los resultados de la investigación sobre la emergencia de acciones de *tomar del pelo* (*TP*) en niños de 11 a 40 meses. Este estudio se basó en la metodología de los padres como *informantes*, con un diseño de observación naturalista y longitudinal. Once madres con niños entre los 11 y 40 meses realizaron observaciones y registros de las acciones de *TP* que sus hijos realizaban en la cotidianidad. Los resultados mostraron cómo estas acciones emergen de forma diferencial en cada niño, pero, a la vez, se demuestra la existencia de trayectorias con componentes comunes. Cuatro trayectorias, cinco categorías de *TP*, una de humor basada en las payasadas y siete subcategorías de juego, fueron clasificadas a partir de las observaciones y registros enviados por las madres. Los resultados también apuntan a demostrar la existencia de dos grandes tipos de *TP* que surgen a partir del análisis de las intenciones compartidas. De igual forma, este estudio aportó elementos que cuestionan la rigidez de algunas posturas que defienden el desarrollo de la teoría de la mente (TdM) en los niños, en una edad no menor a los cuatro años. A través del análisis de las demandas cognitivas de las acciones de *TP* fue posible mostrar un desarrollo importante en el campo de la comprensión de las otras mentes en niños desde los 11 a los 40 meses. Se demostró que existen demandas cognitivas en la producción y en la apreciación de las formas de *TP* que plantean un desarrollo de la comprensión de los estados mentales propios y de los otros, que, hasta ahora, se había considerado como una capacidad relacionada con el desarrollo del lenguaje y con la edad a partir de los cuatro años.

Palabras clave: Humor, tomar del pelo, teoría de la mente, desarrollo cognitivo.

Abstract

This book intends to show the results of the research into the emergence of teasing actions in children between 11-40 months old. This study was based on the methodology of parents as *informants* with a naturalistic, longitudinal observation design. Eleven mothers with children between 11-40 months old observed and recorded the teasing actions that their children performed in everyday life. The results showed how these actions emerge differentially in each child but, at the same time, demonstrated the existence of trajectories with common components. Four trajectories, five teasing categories, one humor category based on tomfoolery, and seven game subcategories were classified from the observations and records sent by the mothers. The results also aim to validate the existence of two main teasing types that arise from the analysis of shared intentions. Similarly, this study contributed elements that question some rigid positions that defend the development of theory of mind (ToM) in children at the age of four. In analyzing the cognitive demands of teasing actions, an important development in understanding other minds in children between 11-40 months old was determined. It was established that there are cognitive demands in both the production and appreciation of forms of teasing that suggest a developed understanding of one's own mental states and those of others which, until now, had been considered an ability associated with language development and age (from four years old).

Keywords: humor, teasing, theory of mind, cognitive development.

¿Cómo citar este libro? / How to cite this book?

Benavides-Delgado, J. (2017). *Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/978-958-760-109-1>

Autor

Jacqueline Benavides Delgado Psicóloga de la Universidad de los Andes, Master en Protección Infantil Universidad del País Vasco, Doctora en Psicología de la Universidad del Valle. Líder de investigación del Grupo Boulomai del Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Directora de la Línea de Investigación de Desarrollo Humano. Autora del Programa de Auto-Protección contra el Abuso Sexual Infantil, el cual obtuvo el segundo premio en el concurso de proyectos Semilla del Banco Mundial, en el año 2004. Coordinadora del Diplomado de Infancia y Niñez: Perspectiva Histórica, Social y Psicológica. Profesora Invitada de la Maestría de Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes del Programa de Psicología de la Sede de Santa Marta de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Author

Jacqueline Benavides Delgado Psychologist from the Universidad de los Andes, Master's in Child Protection from the University of the Basque Country, Ph.D. in Psychology from the Universidad del Valle. Research Leader of the Boulomai Group, Psychology Program, Universidad Cooperativa de Colombia. Head of the Human Development Research Line. Author of the Child Sexual Abuse Self-Protection Program, which won the second prize in the World Bank's seed project contest in 2004. Coordinator of the Diploma Course in Childhood: Historical, Social and Psychological Perspectives. Guest Professor of the Master's in Comprehensive Development of Children and Adolescents, Psychology Program, Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta.

Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años

Humor and Theory of Mind in
Children Under Five Years Old

Jacqueline Benavides Delgado



Universidad Cooperativa
de Colombia



EDICIONES
Universidad Cooperativa
de Colombia

Benavides Delgado, Jacqueline

Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años = Humor and theory of mind in children under five years old / Jacqueline Benavides Delgado. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2018.

p. -- (Colección Investigación en Psicología, ISSN: 2500-6401)

Incluye datos biográficos de la autora. -- Contiene índice analítico. -- Incluye bibliografía. -- Texto en español con resúmenes en inglés.

ISBN 978-958-760-108-4 -- 978-958-760-109-1 (digital)

1. Humorismo - Aspectos psicológicos 2. Desarrollo del sentido del humor 3. Psicología infantil I. Título II. Serie

CDD: 152.43 ed. 23

CO-BoBN- a1027072

Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, agosto del 2018

©Jacqueline Benavides Delgado

ISBN (impreso): 978-958-760-108-4

ISBN (digital): 978-958-760-109-1

DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/978-958-760-109-1>

Colección Investigación en Psicología

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recepción: febrero del 2017

Evaluación propuesta de obra: mayo del 2017

Evaluación de contenidos: noviembre del 2017

Correcciones de autor: febrero del 2018

Aprobación: febrero del 2018

Fondo Editorial

Director Nacional Editorial (E), Juan Pablo Mojica Gómez

Especialista en Gestión Editorial, Daniel Urquijo Molina

Especialista en Producción Editorial, Camilo Moncada

Proceso editorial

Corrección de estilo, Daniel Lli

Lectura de pruebas, Melisa Restrepo

Traducción al inglés, Nathalie Rocío Barrientos Preciado

Elaboración de índice analítico, Sebastián Montero

Diagramación, Ivonne Carolina Cardozo Pachón

Diseño de carátula, lacentraldedisenio.com

Impresión, Xpress Estudio Gráfico y Digital

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995.

El Fondo Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Dedicatoria

A mi hijo Alejandro, por estar siempre cerca.

A mi hermana Juanita y a mis sobrinas Moni, María y Juanis,
por su inmenso cariño.

A mis padres y hermanos, por enseñarme a querer la vida.

A mis tías Teito y Carol, por acompañarme en todo momento.

A Tico, por ser mi compañero incondicional.

Contenido

	Págs.
Introducción.....	11
1 El humor: estudios sobre su desarrollo en los niños.....	13
Humor: Studies on its Development in Children	
2 Tomar del pelo, una forma de entender las otras mentes	27
Teasing as a Way of Understanding Other Minds	
3 Desarrollo de la comprensión de las otras mentes.....	35
Building the Ability to Understand Mental States in Others	
4 Conceptos y aproximaciones actuales al desarrollo de los niños.....	53
Current Concepts and Approaches to the Development of Children	
5 Aspectos metodológicos.....	65
Methodological Aspects	
Problema de investigación.....	65
Objetivo general	65
Resultados	66
Análisis de casos	77
Discusión	133
Referencias	155
Anexos	167



Introducción

Este libro retoma la investigación que se desarrolló en el marco del Doctorado en Psicología de la Universidad del Valle (Colombia), en la cual se abordó la emergencia de la producción de las acciones de *tomar del pelo* (TP) en niños entre los 11 y 40 meses. Muchos elementos se combinan en este trabajo. En primer lugar, esta investigación se basó en la complejidad cognitiva de la producción y apreciación de estas formas de interacción, denominadas TP, que encierran un contenido mental, muy similar al que se ha estudiado en los trabajos sobre la teoría de la mente (TdM). Por lo tanto, el estudio buscó ser un puente entre la forma como los niños comprenden su mundo social —concepto que se ha denominado TdM, *psicología del sentido común* (Moore, 2006) o *psicología popular* (Astrington y Barriault, 2001)— y el desarrollo de las acciones de TP enmarcadas en los estudios sobre el sentido del humor en los niños. Pocas veces estas líneas investigativas, el humor y la TdM, han encontrado intersecciones. La mayoría de los autores que han analizado el desarrollo de formas de humor en los niños (Loizou, 2005, 2007), lo han hecho recogiendo información general acerca de las expresiones del humor que ellos manifiestan en contextos determinados como la escuela.

De este modo, analizar la emergencia de la producción y apreciación de formas de TP, en la cotidianidad de la vida familiar, constituye una apuesta metodológica y teórica arriesgada pero novedosa por la especificidad de la temática. Un segundo elemento que esta investigación analizó hizo referencia al concepto de *emergencia*, que alude a la forma de entender un proceso que surge de un sistema que se autorregula y en el que interactúan múltiples componentes (Lewis, 2000). La *emergencia* es relativamente nueva en el campo del desarrollo. A diferencia de las miradas tradicionales, que recurren a metáforas como la biológica o la computacional para explicar el desarrollo, la mirada desde los sistemas dinámicos no lineales de autores como Molenaar (2004), Van Geert (2003) o Lewis (2000) defienden los conceptos de *autoorganización* y de *emergencia*. Desde esta perspectiva, el desarrollo se presenta como resultado

de la interacción de muchos factores simultáneos en los cuales la variabilidad y la autorregulación constituyen elementos esenciales de este modelo.

La argumentación que acompaña este trabajo se resume en el presente documento, cuyos estructura y orden abordan una temática amplia que recorre tanto los temas afines al estudio del humor como aquellos que se aproximan al estudio de la TdM. El primer capítulo revisa el tema del humor desde sus representantes más importantes en la filosofía (Bergen, 1998), para luego examinar la mirada psicológica del desarrollo de la comprensión y de la producción del humor en los niños. El segundo capítulo se conecta con el primero desde la definición de lo que se llamarán acciones de TP (*teasing*, en inglés). Un recorrido por las principales investigaciones, así como un acercamiento detallado a su conceptualización, son los ejes de este trabajo. El objetivo de este segundo capítulo es mostrar no solo los avances, sino los vacíos en el campo.

El tercer capítulo analiza los estudios acerca de la TdM —o de la psicología *folclórica* o *del sentido común*— que han indagado sobre la capacidad de los niños para comprender las otras mentes. Estas investigaciones en el campo de la comprensión de las otras mentes inicia con los estudios acerca de los deseos, las creencias y las falsas creencias (Wellman, 1995; Wimmer y Perner, 1983). La inclusión de las ideas de Tomasello (1999) acerca de la revolución de los 9 meses, cuando los niños muestran su capacidad de compartir y comprender intenciones con otros y de otros, marca una ruptura interesante entre la discontinuidad del desarrollo de esta capacidad. En general, este capítulo explora la perspectiva clásica de las investigaciones en el campo de la TdM. El cuarto capítulo trabaja el concepto de *emergencia* y una perspectiva a las nuevas tendencias en psicología del desarrollo. Se parte de las críticas a las concepciones tradicionales del desarrollo como modelos estáticos y se desarrollan los conceptos de *emergencia* y *variabilidad*, que son pilares de la mirada que contempla la perspectiva de los sistemas dinámicos (Puche-Navarro y Martí, 2011; Molenaar, 2004; Van Geert, 2003). El quinto capítulo muestra los aspectos metodológicos, resultados y discusión.

1 El humor: estudios sobre su desarrollo en los niños

Humor: Studies on its Development in Children

Entre la diversidad de los eventos cotidianos, la experiencia del humor ocupa un lugar importante. El día a día está lleno de ejemplos de bromas y situaciones cómicas que se insertan en las relaciones con los demás. El humor, la risa y lo cómico pertenecen a todas las culturas, por lo tanto, se asumen como eventos universales, aunque lo que hace reír o parece cómico, según Bergen (1998), no coincide en todos los escenarios. En este sentido, el autor sugiere que

[...] el humor es una constante antropológica e históricamente relativa. No obstante más allá de todos los relativismos, existe algo que se supone que el humor percibe. Este algo es justamente el fenómeno de lo cómico [...] desde sus expresiones más simples, hasta las más complejas, lo cómico se experimenta como una incongruencia [...]. (p. 11)

Es así como el humor se considera universal, pero relativo a cada cultura.

Filósofos y escritores han tocado las fibras más sensibles del humor y han escrito tratados acerca de la risa, de la comedia y de lo cómico (Bergson, 1943; Eco, 1998). La referencia obligada para el estudio de lo cómico y la risa debería ser el segundo libro de la *Poética* de Aristóteles, en el que definía la comedia. Sin embargo, este importante documento desapareció y la humanidad perdió un invaluable texto acerca de ese género humorístico (Berger, 1998). El contenido del libro, según defiende Peter Berger, contemplaba la postura de Aristóteles quien, a diferencia de Platón, consideraba el humor como una forma de mirar la vida sin dolor. Por su parte, Platón hacía alusión al humor como una forma de humillar y burlarse de los defectos de los demás (Berger, 1998). La influencia católica se basó más en la postura platónica que en la aristotélica. Esto explica por qué la risa fue castigada como una forma demoniaca durante la Edad Media (Eco, 1987).

Si bien la Filosofía no ha desconocido el tema de la risa y el humor, tampoco lo ha hecho la Psicología. Cabe destacar, aunque solo por nombrarla, la perspectiva psicoanalítica de Freud. Su libro *El chiste y su relación con el Inconsciente* (1987),

muestra ciertas funciones psíquicas del chiste verbal como una forma de catarsis y de expresión de deseos reprimidos. El chiste es, para este autor, una forma de canalizar los deseos de agresión y los impulsos sexuales. La verbalización de estos impulsos instintivos en forma de chiste produce placer. Otras teorías de corte psicológico, como la de la superioridad (Bergson, 1943) o la de la incongruencia (Latta, 1999), han marcado un importante foco de análisis de las funciones del sentido del humor. La primera, muy asociada a las ideas de Hobbes (citado por Morreall, 1987), acerca de la *Gloria* súbita, expuestas en su libro *Leviatán*, consideran que el hombre es lobo para el hombre y que el humor es solo una de las manifestaciones del placer que genera el sentir que los otros son inferiores a uno. Por lo tanto, el humor definido desde la teoría de la superioridad es solamente una expresión del placer que genera sentir que los otros son inferiores. Como lo plantea Bergson la risa no puede complementarse con la compasión.

En el escenario actual, las investigaciones acerca del humor son en su mayoría de carácter aplicado. Los estudios acerca de la relación entre la salud física y la mental son muy frecuentes (Martin, 2007; Mora-Ripoll y García, 2008). En el campo social, los análisis de la publicidad y el humor o el humor y la educación también han sido recurrentes (Jáuregui y Fernández, 2005; Markiewicz, 1974). Respecto a la comprensión y producción de humor en los niños, se destacan los trabajos de Paul McGhee (1971a, 1971b, 2010), quien en la década de 1970 toma como referencia la teoría piagetiana y formula etapas del desarrollo del humor en los niños. Más allá de McGhee, han existido tendencias en el estudio de la comprensión y producción del humor pero, como señalan Puche-Navarro y Lozano (2002) en su libro *El sentido del humor en los niños*, los estudios en este campo han sido intermitentes. Estos autores consideran que las investigaciones acerca del desarrollo de la capacidad de comprender y producir humor, tuvieron su auge entre los años 60 y 70 del siglo xx. En este periodo, el interés se volcó hacia el desarrollo de la capacidad de comprender distintas formas de humor, especialmente las tiras cómicas (Ziegler, Levine y Gould, 1967). Estos inicios contrastan con un posterior letargo en el que el interés por el estudio del desarrollo de la capacidad de comprender y producir humor fue muy reducido. Esta apatía viene desapareciendo desde principios de este siglo xxi (Loizou, 2007).

Este capítulo pretende mostrar, en primera instancia, una perspectiva amplia del concepto de humor, de la risa y de lo cómico. También se abordarán los estudios acerca de la comprensión del humor (Bergen, 1998; Puche-Navarro y Lozano, 2002; Puche-Navarro, 2004; McGhee, 1989) y aquellos que se han basado en el

desarrollo de la capacidad de producir situaciones humorísticas (Bergen, 1998; Cameron, Kennedy y Cameron, 2008; Loizou, 2007; Reddy, 2008). No se retoman las investigaciones actuales aplicadas a la praxis psicológica en escenarios como la industria o la educación, porque este es un tema que va más allá de los objetivos de esta investigación.

La risa

P. Berger (1998) señala que “Llegar a comprender plenamente el fenómeno de la risa supondría haber desentrañado el misterio central de la naturaleza humana” (p. 88). De hecho, Umberto Eco (1998), en su libro *Entre la mentira y la ironía*, señala que el *Homo Ridens* o el *Homo Ludens* representan a los seres humanos que ríen, bromean y planean estrategias de lo risible, entre otras manifestaciones de lo cómico. Lo cómico y lo humorístico atañen, según Eco, a la esfera de lo humano y de lo psicológico.

Si bien la risa es una facultad propia de lo humano, también se ha demostrado que algunos animales se ríen. Provine (2000), un estudioso de la risa, considera que los chimpancés tienen una forma de reírse que difiere de la humana en cuanto al control de la respiración. Esto se deriva de la posición bípeda y del desarrollo de órganos como la tráquea y la laringe. Desde la época de Charles Darwin (1872), se ha considerado que la risa de los chimpancés y de los humanos tiene el mismo origen evolutivo; incluso, se afirma que estas manifestaciones de emociones positivas de los chimpancés esconden un rudimentario sentido del humor (Martin, 2007). Lo que sí es evidente es que la risa y el sentido del humor se han conservado a lo largo de la evolución como formas de adaptación social que favorecen la cohesión de los grupos, facilitan un mejor manejo de las tensiones y enriquecen las relaciones sociales, ya que permiten que las personas sean más atractivas y populares para su grupo social (Gervais y Sloan, 2005). Por su parte, Provine (2000) advierte que “La risa es un comportamiento instintivo programado por nuestros genes, no por la comunidad vocal en la que crecimos” (p. 1).

Una diferencia importante entre la risa de los animales y la de los humanos radica en la capacidad de crear risas aparentes. Fingir la risa es una habilidad humana, no animal. La risa *Duchenne*, como se ha denominado la risa espontánea (aludiendo a los trabajos de *Duchenne* en Francia, citados por Ekman y Rosenberg, 2005) comparte con la de los animales una relación primaria centrada en la conexión de las emociones y la risa desde el sistema límbico. La risa *no Duchenne* ha sido descrita como manifestaciones de risa que existen en distintas culturas y que

podrían clasificarse en dieciocho manifestaciones de risa fingida. Estas diferencias entre los tipos de risas son componentes importantes del engaño y de las formas de TP. La risa espontánea, para Henry Bergson (1943), se deriva de la percepción de características físicas en el otro, tales como la deformidad, la fealdad, la gordura, la estatura, solo por nombrar elementos cómicos. En la caricatura, por citar un ejemplo de expresiones culturales del humor, se resaltan justamente estos gestos o características especiales de una persona que los hace ver exagerados, y ello genera risa. También la imitación de los movimientos del otro o de su forma de hablar o reír, se considera cómica. Quizás por esta razón, en la Edad Media, tal como lo muestra Eco (1987) en su libro *El nombre de la rosa*, la comedia, la sátira y la risa eran prohibidas porque implicaban acciones demoniacas. La risa, según los cristianos, acercaba al hombre cada vez más a lo demoniaco, lo inmoral y lo prohibido. Esta paradoja entre lo humano y lo demoniaco marca parte de los contrastes que acompañan la risa y el humor.

¿Qué es el humor?

La palabra humor tiene origen griego y se relaciona con los cuatro humores de la medicina de Hipócrates. Los diferentes líquidos del cuerpo humano —como la bilis amarilla o negra, la sangre o la flema— definían para Hipócrates la enfermedad. Una acumulación de estos fluidos en el cuerpo generaba ciertas enfermedades. Posteriormente, se estableció una relación entre los humores y el temperamento, y se generalizó el uso del término humor para definir el estado de ánimo de una persona. Así, se habla de humor negro o del buen o mal humor (González, 2007). Sin embargo, lo que actualmente se denomina humor tiene más relación con la comicidad que con la idea de los fluidos corporales.

Autores contemporáneos, como Martin (2007), consideran que el humor es un concepto muy amplio que hace referencia a todo lo que las personas dicen o hacen, que se percibe como divertido y que lleva a que otros rían. Para este autor, el humor es un proceso fundamentalmente social y una forma de juego. De hecho, las personas ríen más cuando están con otros que cuando están solas. Para Martin, el humor es una forma en la cual las personas juegan de manera divertida. Otros autores más clásicos, como Latta (1999), estiman que el humor es un misterio por su carácter subjetivo; el humor involucra procesos cognitivos, y entenderlo implica sumergirse en elementos psicológicos de la emoción y la cognición. El fenómeno del humor tiene un aspecto que se relaciona con la consciencia. Para autores como Chapman y Foot (1976), el humor es un espejo distorsionado de la mente.

Existen tres importantes teorías explicativas acerca del humor: la de la superioridad (Bergson, 1943), la de la relajación o la catarsis (Freud, 1987) y la de la incongruencia (Morreall, 1987). La teoría de la superioridad explica el humor como una forma de reírse de la debilidad de otros y exaltar la propia superioridad. En este sentido, la risa que genera una situación humorística se basa en la ridiculización de otros para mostrar un sentimiento de superioridad ante la vulnerabilidad y torpeza de los demás. Algunos filósofos griegos, como Platón, mantuvieron una postura negativa hacia el humor por su carácter cruel. En este sentido, la diversión que genera el humor se asienta en el dolor y la malicia. En el siglo xvii, Hobbes concluía que la pasión de la risa no es más que la gloria de sentirnos superiores a otros (citado en Morreall, 1987).

Otra teoría que ha sido especialmente estudiada en el campo de la Psicología en el siglo xix fue propuesta por Schopenhauer (2003), quien defendió la idea del humor basado en la incongruencia y la frustración de las expectativas. Para Schopenhauer, el mundo podía aprehenderse de dos formas: la primera, a través de los sentidos y la percepción; la segunda, a través de conceptos abstractos. De tal manera, la sorpresa y la risa se producen, de acuerdo con esta perspectiva, cuando la percepción no encaja con los conceptos, lo cual da origen a la incongruencia.

La tercera teoría, formulada por Herbert Spencer (1860), plantea que la risa que produce el humor es una forma de liberar tensiones. Spencer admite que si bien la risa se puede originar en la incongruencia o en la superioridad, la sensación de placer se genera por la relajación de la tensión (Bardon, 2005). Esta postura ha sido similar a la adoptada por Freud (1987) respecto al chiste y su relación con el inconsciente. El autor asimila esta teoría de la liberación de las tensiones con la catarsis.

Frente a estas distintas teorías, la tendencia contemporánea es vincular el humor con la incongruencia (Morreall, 1987). En ese sentido, la sorpresa o el asombro ante un chiste no provienen de la relajación de tensiones, sino de la existencia de una incongruencia. Este trabajo de investigación parte de esta idea contemporánea, según la cual el humor es el producto de la incongruencia (Puche-Navarro, 2002).

Tipos de humor

El humor no es una entidad única; tiene variantes y amplias categorías. Una forma de clasificar el humor podría ser a partir de su intención, desde donde se plantean dos tipos de humor: el negativo y el positivo.

El humor negativo es agresivo, cruel e irónico y su intención es burlarse o reírse de otros, no con otros (Bardon, 2005). Del humor negativo surgen los géneros de la sátira, el sarcasmo, la ironía, la burla y la parodia. La sátira es por definición una expresión literaria, artística o un chiste que tiene como propósito censurar y ridiculizar. Se basa en una crítica a la autoridad, al Estado o a las instituciones sociales. En la sátira se refleja un inconformismo con injusticias o eventos censurables (Keyishian, 2005). La ironía hace referencia a expresiones verbales o gráficas que expresan todo lo contrario de lo que quieren decir. En este caso, la intención de las palabras es opuesta a su significado literal (Nielsen y Nielsen, 2005). El sarcasmo es una expresión agresiva que está dirigida hacia una persona, no hacia las instituciones. La parodia es una imitación burlesca y la burla es reírse de las características de otro (Bardon, 2005).

El humor positivo es otra forma de humor, y antagónico al negativo. Este es más divertido y su propósito no es ofender, sino hacer reír. En el humor positivo prima la intención de divertirse, la incongruencia y la confusión, más que la alusión negativa a características de otros. El humor positivo puede manifestarse, al igual que lo hace el negativo, a través del chiste gráfico o verbal, de la historieta o del cómic, de la caricatura o de los dibujos animados (Puche-Navarro, 2002).

Expresiones del humor

En el trabajo de Puche-Navarro y Lozano (2002) se muestra cómo el humor comprende distintas clases de objetos: el chiste gráfico, la tira cómica, la historieta, la caricatura y el grafiti, entre otras. Estos objetos del humor surgen, como lo plantean estos autores, en distintas épocas. Por ejemplo, el cómic aparece en el siglo XIX; la caricatura es más antigua, las primeras referencias surgen en el siglo XV y el chiste gráfico podría calificarse como uno de los más recientes (Puche-Navarro, 2001, 2005). Si bien existen distintos géneros de humor como son el chiste gráfico, la tira cómica y la caricatura, estas manifestaciones de humor, comparten entre sí la tendencia gráfica. La caricatura se basa en la exageración de los gestos o de la fisonomía; el cómic tiene componentes narrativos muy importantes que se acompañan de verbalizaciones y que sigue una secuencia en el tiempo a través de viñetas, y el chiste gráfico es, básicamente, un dibujo que no requiere narrativa aunque en ocasiones la utiliza. Para Puche-Navarro y Lozano (2002), la diferencia entre el chiste gráfico y la tira cómica radica en que el primero tiene una estructura paradigmática y el segundo, una sintagmática. Esto implica que “la tira cómica funciona en términos de sucesos y el chiste gráfico reposa sobre el carácter abstracto y formal” (p. 89). En

este sentido, el chiste gráfico se basa en la violación de las relaciones formales y en lo subversivo de las situaciones. Es, como afirman los autores citados, “la destrucción de la historia” (p. 90).

Otros objetos humorísticos pueden manifestarse en los *cartoons* que son dibujos animados, secuenciales y narrativos que juegan también con la sorpresa y lo inesperado. Los grafitis, que ahora son formas expresivas más artísticas que humorísticas, combinan lo gráfico y lo verbal en una sola situación que se manifiesta y que es paradójica o que rompe con lo establecido. El chiste verbal puede manifestarse como una narración sin dibujos que comparte con el cómic y con la tira cómica, su carácter narrativo y secuencial (Bardon, 2005).

Prolegómenos de los estudios sobre el desarrollo del humor en los niños

Desde finales del siglo XIX, surgieron estudios sobre el humor. Los trabajos de Hall y Allin de 1897 se basaron en los motivos de la risa. La preocupación por los elementos que hacen reír a las personas fue una línea importante de trabajo a finales del siglo XIX y comienzos del XX. También en los estudios con niños, surgió esta misma tendencia. Justin (1932), por ejemplo, investigó acerca de lo que hace reír a los niños entre 3 y 6 años. Sus resultados mostraron un desarrollo asociado a la edad y la comprensión de la incongruencia. En década de 1970 se presentan importantes avances en el estudio de la comprensión del humor por parte de los niños, especialmente del humor gráfico. Autores como McGhee (1971a, 1971b, 1974) y Shultz (1972) son importantes representantes de esta tendencia. La propuesta de Shultz se basa en la idea de que existen dos estados en la apreciación de los chistes basados en la incongruencia. La primera, se fundamenta en la violación de las expectativas. Los niños reconocen la incongruencia desde la violación de las expectativas, pero en esta primera etapa, los niños no logran resolver la incongruencia. En la segunda etapa propuesta por este autor, es evidente que los niños no solo explican los elementos de incongruencia, sino que logran resolverla al explicar los elementos del chiste que producen humor. En este sentido, se trata de reconciliar la incongruencia. De este modo, este autor considera que un niño de 7 años, puede reconocer las incongruencias, pero no las resuelve.

Por su parte, McGhee (1971a, 1971b) abre un capítulo novedoso para su tiempo al considerar que el humor es el resultado de la extensión de lo lúdico hacia expresiones más abstractas. Esta idea del humor ha sido abordada por otros

autores como Wolfenstein (1954), Bergen (1998a, 2003) y Reddy (2008). Desde esta perspectiva, Doris Bergen (2003) considera que ciertos tipos de juego —como el de *pretender*, de ficción, de *hacer como si* y las acciones creativas— se relacionan con el humor. Autores como Wolfenstein (1954) afirman que existe una etapa en la vida de los niños en la cual el juego de *pretender* es muy frecuente, y es durante esta, justamente, cuando se diferencia el juego de *pretender* serio y el juego de *pretender* no serio o humor. Hacia los dos años aproximadamente, el niño puede utilizar el juego de ficción para representarse el mundo o para crear situaciones humorísticas. Por ejemplo, el niño que construye una tienda puede estar representándose una forma particular de comercio, esto sería un juego de ficción serio. Ahora bien, si el niño comienza a actuar de forma incongruente, exagerada o bizarra, corriendo por todas partes y comiéndose todo lo que está en la tienda, se trata de una forma de juego no seria, una forma de humor. Las diferencias entre estas dos formas de diversión se basan en la incongruencia, la exageración o lo bizarro que son característicos del humor, pero no de los juegos de ficción, de imitación o de simulación (Bergen, 1998). El punto es que estos autores se basan en la capacidad representacional en la que el niño puede expresar en formatos diversos, sentimientos, deseos e intenciones.

Si bien Wolfenstein (1954) consideró que el humor se derivaba del juego de *pretender*, McGhee (1989), partiendo de la teoría piagetiana, estableció que antes de la aparición del juego de *pretender* es difícil que los niños comprendan el humor. Para entender el humor, según este autor, es necesario que exista cierta capacidad representacional. La capacidad de imaginar otros mundos, de modificar las características de los personajes, de imaginar lo inexistente o de utilizar los objetos *como si* fueran otra cosa, es un requisito fundamental para el surgimiento del humor. Este autor relaciona la aparición del juego representacional con el surgimiento de formas de comprensión del humor, argumentando que a través de este juego el niño reconoce la incongruencia.

Desde esta perspectiva, si un niño tiene juegos de *pretender*, implica que entiende la incongruencia de algo que es una cosa y a la vez otra. Por ejemplo, un palo que es a la vez palo y caballo. Con insistencia, McGhee (1974) considera que comprender la incongruencia desde lo representacional es un requisito en el proceso de comprensión del sentido del humor en los niños. Esto significa no solo apreciar el humor, sino explicarlo y abstraer su significado. Este autor defiende la idea de que los niños que logran divertirse y entender el humor, juegan con las representaciones de los objetos y no con los objetos mismos. Esta relación entre el humor y lo lúdico, y el humor y

la capacidad de representar, se fundamenta en la necesidad de explicar la existencia de dos formatos simultáneos que pueden no ser compatibles.

La propuesta de McGhee

Una de las características del modelo propuesto por McGhee (1971a) es que corresponde a la idea de un desarrollo escalonado de la comprensión del humor que ya había sido formulada por autores como Harms en 1943, quien partió de la perspectiva de que los niños nacen con una tendencia a reírse. Antes de los 3 años, los niños se ríen de las interacciones que les son placenteras. La segunda de las etapas aparece hacia los 3 años y se distingue porque el niño se ríe de las características que le son divertidas. Por ejemplo, se puede reír de una señora muy gorda o de un señor que tiene una nariz muy larga. La tercera etapa planteada por Harms se centró en la incongruencia: el niño ya no se ríe de la señora gorda, sino de la señora gorda que tiene un pequeño paraguas con el que intenta protegerse de la lluvia. Se comienza a reír de la incongruencia.

A diferencia de Harms (1943), la visión clásica de McGhee (1971a) relacionó las etapas piagetianas y la comprensión del humor en los niños. El esquema de desarrollo propuesto por McGhee es una organización de etapas secuenciales ordenadas por edades, de las cuales, las primeras son requisitos de otras posteriores. Por ejemplo, en la etapa preescolar, el niño no logra comprender el humor porque no tiene los esquemas de conceptualización ni de abstracción del concepto de humor basado en la incongruencia. Este avance se logra en la etapa de operaciones concretas hacia los 7 años. Es factible que los niños antes de esta edad se ríen de ciertas circunstancias, como la violación de expectativas de lo que ya conocen; sin embargo, estas situaciones solo contemplan un cambio perceptual, no conceptual. Para este autor, solo hacia los 7 años el niño logra entender el humor de forma más abstracta, porque tiene una estructura mental del mundo real y entiende las incongruencias que se dan en el humor. Para ilustrar la propuesta de McGhee (1971a, 1971b, 1974) se presenta a continuación la tabla 1.

Tabla 1. Estadios de desarrollo del humor en los niños según McGhee (1974)

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Acciones incongruentes dirigidas hacia los objetos	Rotulación incongruente de eventos y de cosas	Incongruencia conceptual	El humor con múltiples significados

Fuente: Tomado de McGhee (1974)

La perspectiva propuesta por McGhee (1974) obedece a una mirada progresiva del desarrollo del humor. La etapa 1 sigue a la 2, y así sucesivamente. En la etapa 1 se muestra una comprensión de la incongruencia que se refiere a las acciones sobre los objetos. Por ejemplo, los niños utilizan los objetos de forma diferente a su uso tradicional. El palo es un caballo o el banano es un teléfono. En la etapa dos se involucra el lenguaje, rotulando de forma humorística los objetos o eventos. Por ejemplo, el niño comienza a llamar de forma chistosa a su hermana o al perro, le dice gato al perro o le cambia el nombre a la hermana. Le dice balón a una manzana o pájaro a una zanahoria. Por el contrario, en la 3 el niño se ríe de distorsiones de los objetos como que el perro tenga 3 cabezas o que el gato diga “muu” en vez de “miau”. En la última etapa, la 4, el humor de los niños, según McGhee, se acerca más al de los adultos porque el niño comienza a relacionar muchos significados a un mismo término. Este planteamiento combina no solo los aspectos teóricos de la teoría piagetiana, sino que trata de explicar tanto la capacidad de comprender como la de producir humor. Actualmente, los estudios son más específicos y optan por estudiar la producción o la comprensión del humor en los niños.

Desarrollo de la capacidad de comprender el humor

Los planteamientos de McGhee formaron parte de las posiciones dominantes en las décadas de los 70 y 80 del siglo xx; pero luego, poco a poco, a partir de la década de los 90, otras posiciones irrumpieron en el terreno del estudio del humor en los niños. Puche-Navarro (2002) en un área específica del estudio del humor, como es la comprensión del chiste gráfico, ha abierto caminos importantes que develan una mente de los niños pequeños que indagan un chiste y lo resuelven. La elección de esta autora por las representaciones gráficas más que por el componente verbal obedece, como ella misma lo plantea, a que este último puede ser estudiado en sí mismo sin intermediarios verbales ni discursivos: la imagen como elemento fundamental. Al respecto, Puche-Navarro señala que

La hipótesis de investigación que se maneja en este trabajo es que dentro de esa armónica relación, el humor gráfico juega un papel especialmente destacado, que solo es explicable si se entiende la transparencia de su funcionamiento. El niño parece apropiarse espontáneamente y naturalmente de los objetos humorísticos de su contexto cultural. El chiste gráfico parece ser parte de esa actividad cognitiva desprevénida que no requiere de procesos institucionales de aprendizaje [...]. (p. 112)

Además de esta idea de la representación gráfica como un elemento de lo cotidiano, Puche-Navarro (2002) avanzó en el estudio del humor al centrarse específicamente en la naturaleza de la incongruencia de dos formas de humor gráfico: la tira cómica y el chiste gráfico. Esta diferenciación, muy novedosa en el campo del estudio del humor, permitió conocer cómo el niño comprende diferentes formas de humor y no la idea de las incongruencias como algo homogéneo. “¿Sí, el humor contempla diferentes clases de objetos como la tira cómica, la sátira, la ironía, la comedia, los dibujos animados, los *graffitis*, las historietas humorísticas, los chistes verbales, por qué no analizar su comprensión de manera particular?” (p. 110).

En este sentido, la autora avanza en la diferenciación de la naturaleza de la incongruencia para abordar una comparación entre el metachiste, definido como un chiste montado sobre otro, basado en la subversión de relaciones. Sin embargo, este metachiste no puede existir sin la lectura de un sujeto que pueda entender dos formatos simultáneos o como dice la autora: “supone que el sujeto explicita sistemas que están encerrados implícitamente en el texto” (Puche-Navarro, 2002, p. 116). El contraste entre el chiste gráfico y la tira cómica es evidente puesto que esta última requiere de una secuencia de eventos temporales y espaciales que se resuelven de forma incongruente. La congruencia, la temporalidad, la secuenciación y la relación entre las viñetas llevan a la comprensión de este objeto humorístico.

Los resultados de los estudios de Puche-Navarro (2002), basados en la naturaleza de la incongruencia, arrojan diferencias en la manera que el niño entiende chistes hiperbólicos, mentalistas, de sustitución, metafóricos, entre otros, y estos resultados difieren de la propuesta de McGhee (1974). En los estudios de Puche-Navarro se muestra que desde los 2 años se comprende la incongruencia y además se utiliza la inferencia deductiva o inductiva para reírse de un chiste. Un 45%-50% de la muestra de niños de 2 años y un 60% de la de los niños de 3 años, comprendieron la tira cómica. El 33,3% de los niños de 2 años y el 63,3% de los niños de 3 años lograron comprender el metachiste. Estos datos, nada despreciables, abren un importante camino en el campo de la comprensión del humor, mostrando que para comprender el humor no es necesaria una apropiación conceptual de los elementos de la incongruencia por parte del niño.

Estos estudios han abierto un panorama diferente porque permean un debate acerca de la dirección del desarrollo del humor. Puche-Navarro (2009) argumentó cómo los niños no pasan por etapas diferenciadas en su desarrollo y que al adoptar polaridades, lo implícito y lo explícito, por ejemplo, se puede encontrar cómo se

pasa de un desarrollo implícito a uno explícito, y a la inversa, de un desarrollo explícito a uno implícito en la comprensión del humor. Lo que se encuentra, entonces, es una variabilidad en estos desarrollos que permiten ver, incluso, que aquellos que han logrado un desarrollo explícito pueden regresar al implícito. Estas reflexiones acerca del humor son importantes y difieren de las posturas que plantean unas etapas rígidas de desarrollo, como las ya conocidas propuestas por Harms (1943) y McGhee (1974).

Otro trabajo de importancia es el de Brown (1993), quien propuso cuatro categorías de comprensión del humor gráfico en los niños: (1) los niños logran identificar elementos de la imagen que son incongruentes pero no los pueden explicar, (2) los niños logran identificar elementos del chiste gráfico que son incongruentes y los logran explicar, (3) los niños identifican un todo como humorístico, pero no logran explicar la incongruencia, y (4) los niños logran comprender el todo del chiste gráfico y lo explican. Esta propuesta sugiere un desarrollo de la comprensión del humor basada en dos grandes etapas: la primera, de reconocimiento y explicación de ciertos elementos, y la segunda en el reconocimiento y explicación de totalidades del humor gráfico.

En el campo de la comprensión del humor en los niños, la tendencia actual se caracteriza por ser crítica con la postura de McGhee (1974) y Shultz (1972), y se centran en mostrar formas iniciales de comprensión del sentido del humor en los niños en etapas preescolares. Por ejemplo, Loizou (2006) identifica una predisposición particular en los niños en edad preescolar. Ella estudió 80 niños entre 5 y 5,5 años de edad, para conocer cómo comprendían el humor pictórico. En este estudio, distingue dos grandes tipos de interpretaciones del chiste: (1) la descripción comprensiva y (2) el listado. La diferencia se basa en la capacidad para explicar la descripción o solo listar los elementos. Estos estudios permiten mostrar que antes de los 7 años los niños tienen una forma de comprender el humor gráfico.

La producción de humor en los niños

Hasta la década del 2000 había existido un tímido interés por los estudios sobre el humor; sin embargo, a partir de estos años se ha mostrado un incremento en las investigaciones acerca de la producción del humor en los niños. Los estudios pioneros de Dunn (1988) y de Reddy (1991, 2001) dieron paso a propuestas basadas en aproximaciones más globales sobre el estudio del humor. Esto significa la existencia

de estudios que describen formas de humor en los niños, sin que sean muy específicas (Cameron *et al.*, 2008). Producciones literarias como la de Martin (2007) con el libro de *Psicología del humor* y los estudios de Loizou (2005, 2007) son buenos ejemplos de una actividad investigativa que recupera el humor como objeto de estudio.

Resulta interesante, por la metodología utilizada, detenerse en el trabajo investigativo de Cameron *et al.* (2008), quienes estudiaron la producción del humor en una investigación día, que consistió en el seguimiento permanente a las actividades de un niño y de sus madres a lo largo de un día. El investigador acompañó al niño y a su madre en todas las actividades grabando las escenas de interacción durante un día. Los resultados mostraron que existe un desarrollo temprano del humor que se organiza en 4 categorías: (a) payasadas, (b) TP, (c) chistes y (d) juego divertido. Estas categorías no tienen un orden progresivo entre ellas. Las payasadas se definen como acciones deliberadas cuyo objetivo es hacer reír a los otros (Reddy, 2001). Las acciones de TP se definen como actos de provocación que tienen como fin generar reacciones en los otros. Los chistes implican formas divertidas que surgen en el lenguaje, y el juego divertido es una forma de jugar en conjunto, en la cual las dos personas se divierten y se ríen. Estos autores también encontraron funciones sociales, emocionales y cognitivas en el uso de estas formas de humor. Por ejemplo, los niños logran vincularse a otros a través del sentido del humor y este es un tema muy ligado a los efectos del humor en las relaciones sociales (Martin, 2007). Es así como los estudios señalan tendencias hacia la descripción de categorías de humor en los niños sin ahondar en una sola forma de TP. Igualmente, se muestran funciones del humor en ámbitos afectivos.

Otra autora contemporánea que ha realizado estudios basados en observaciones naturalistas es Loizou. En sus investigaciones del 2005 y del 2007, hizo seguimientos longitudinales en los espacios naturales de los niños a través de observaciones directas y observaciones indirectas, video y entrevistas semiestructuradas a los cuidadores. Loizou (2007) realizó un seguimiento de dos meses a dos niños de 18 y 21 meses utilizando estas cuatro formas de recolección de información. Sus resultados mostraron importantes conclusiones, entre ellas: que los niños tienen capacidad de comprender y producir humor a partir de la violación de expectativas o de la violación de ciertas convenciones.

Exceptuando los estudios de Reddy (1991, 2001), la mayoría de las investigaciones sobre humor se han centrado en la producción de este como concepto amplio que abarca muchas conductas, por ejemplo, las bromas, los chistes verbales,

las rimas, las payasadas, etc. Reddy fue una de las primeras investigadoras que se centró en el análisis de formas de humor específicas como la payasada, y en 1991 se aproximó al estudio de formas de TP en los niños.

Algunas conclusiones

Se hace evidente que el humor, como característica humana, es un tema abordado en distintas épocas y desde diversas disciplinas. En psicología, el estudio del humor ha estado enmarcado por tres teorías. La teoría de la superioridad (Berger, 1943), la teoría de la incongruencia (Latta, 1999) y la teoría de la catarsis (Freud, 1987). Si bien la teoría de la catarsis y la de la superioridad han explicado los motivos del humor, la teoría de la incongruencia ha sido la más usada en el estudio del desarrollo cognitivo. De hecho, el sentido del humor se define desde la comprensión de la incongruencia (McGhee, 1971a, 1971b, Puche-Navarro y Lozano, 2002).

Los estudios acerca del desarrollo del sentido del humor en los niños surgen desde los inicios del siglo xx con trabajos como el de Justin (1932). Adentrado el siglo, las investigaciones de McGhee (1971a, 1971b, 1974) mostraron el desarrollo del sentido del humor en los niños como un proceso ligado al desarrollo cognitivo desde la perspectiva piagetiana. Esta visión escalonada del desarrollo del sentido del humor se ha venido revaluando con los resultados de estudios en el campo del humor gráfico (Puche-Navarro, 2002). Así, actualmente se sabe que los niños desde etapas tempranas del desarrollo logran comprender la incongruencia y pueden reírse de ella. En el campo de la producción del sentido del humor se destacan los trabajos de Reddy (1991, 2007, 2008), Dunn (1988), y Loizou, (2005, 2008). Quizás, los vacíos más significativos en el conocimiento que se tiene respecto a la producción de formas de TP, se relacionan con la dificultad para comprender el desarrollo de esta capacidad a lo largo del tiempo y la dificultad de profundizar en tipos específicos de humor en los niños. Asimismo, se hace necesario analizar de forma más detallada esa relación entre juego y sentido del humor. El reto es, por lo tanto, trascender estos logros y avanzar en esta línea aportando conocimiento.

2 Tomar del pelo, una forma de entender las otras mentes

Teasing as a Way of Understanding Other Minds

Este capítulo presenta un panorama amplio de los estudios y los resultados existentes en el campo del humor que se relacionan específicamente con las acciones de TP. En español no es sencillo traducir la palabra *teasing* del inglés. En el diccionario Collins (1998), se define *teasing* como bromear o TP. Sin embargo, este término tiene dos acepciones: una, denominada antisocial, que involucra comportamientos de ironía, sarcasmo y burlas contra otros (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel y Wilds, 2004) y, en este sentido, las acciones están dirigidas a ofender, resaltar los defectos de otro o imitar de forma burlesca los comportamientos de los demás; y otra, que señala que las acciones de TP son percibidas como divertidas, tanto por su gestor como por el receptor (Keltner, Capps, Kring, Young y Heerey, 2001). Estas acciones son las que hemos considerado como objeto de estudio en esta investigación. Un segundo elemento desarrollado en este capítulo está relacionado con las metodologías que se han utilizado para el estudio de las formas positivas de TP y algunos resultados que se han obtenido en este campo.

Definición de las acciones de TP

Si bien no se reportan muchos estudios empíricos centrados en las formas de TP como se definen en esta investigación, sí ha existido un interés marcado en los estudios de las formas negativas de *teasing*, como el *bullying*, acoso o intimidación. Por lo tanto, aunque parezca contradictorio, se encuentran varias definiciones de *teasing*, como concepto global, no diferenciado desde las intenciones que acompañan las acciones. Como se observa en la tabla 2, existen definiciones de la palabra TP que comparten algunas características comunes entre sí.

Tabla 2. Definiciones de TP

Autor	Año	Definición
Radcliffe-Brown	1940	Combinación peculiar de juego y antagonismo que no se toma en serio. Comprensión de elementos serios y no serios
Dunn y Munn	1986	Provocación a un antagonista
Drew	1987	Juego con humor
Dunn	1988	Provocación con el fin de hacer sentir rabia y malestar a otros
Reddy	1991	Interacciones cuyo objetivo es crear efectos afectivos en el otro
Voss	1997	Clase de humor. Para que las acciones de TP sean efectivas, el receptor debe responder de forma divertida
Valsiner	2000	Marco de interacción que requiere una relación estrecha entre quien toma del pelo y quien recibe estas acciones
Keltner, Capps, Kring, Young y Heerey	2001	Implica una provocación, más que una agresión y claves divertidas. Las acciones de TP incluyen humor y ambigüedad
Heerey, Capps, Keltner y Kring	2005	Requiere la comprensión de las intenciones, la comunicación no literal, el juego de <i>pretender</i> y el contexto social que contempla claves
Cameron, Kennedy y Cameron	2008	Bromas divertidas encaminadas a generar una respuesta en el receptor

Fuente: elaboración propia

Partiendo de esa información, se advierte que cada autor define de forma diferente el concepto de TP, aunque se pueden rescatar algunos componentes comunes. Por ejemplo, los elementos de interacción que definen las formas de TP desde un contexto de intercambio con otro y de las relaciones existentes entre la diada (p.ej., Valsiner, 2000). Esta idea se complementa con la postura de Radcliffe-Brown (1940), quien destaca la necesidad de una interacción compartida en la cual el receptor entiende los elementos serios y no serios de las acciones de TP. Por otro lado, está el componente lúdico, caracterizado por la diversión, el juego y el humor (p.ej., Cameron *et al.*, 2008; Drew, 1987; Voss, 1997). Un tercer elemento lo constituye la provocación intencional (p. ej., Keltner *et al.*, 2001), que se refiere a la interrupción de acuerdos o procesos que surgen de la interacción con el otro.

Desde una mirada amplia, podría considerarse que la definición más completa es la que proponen Heerey *et al.* (2005) cuando consideran que las acciones de TP contemplan una provocación y, a la vez, contienen las claves que anuncian al receptor que estas acciones se tratan de algo divertido, no serio. Estos autores plantean que en los juegos, cuando los niños dicen cosas como “es jugando” o cuando los niños sonríen, están delimitando la provocación al espacio del juego y al humor. En otras palabras, para estos autores, las acciones de TP implican provocación, definición de claves que delimitan la provocación, comprensión de las intenciones del otro, comprensión del contexto, juego y diversión.

La definición que ofrece Reddy (2008) es un buen punto de partida para determinar con claridad qué se puede considerar como acciones de TP:

Las acciones de TP crean incidentes o interrupciones que se ubican en el escenario de la diversión y que permiten crear nuevas formas de vinculación con el otro [...] el juego de TP es una forma de hacer contacto psicológico con el otro y vincularse en escenarios íntimos [...] las acciones de TP funcionan porque el otro reconoce las intenciones y se vincula con ellas de forma inesperada [...] las acciones de TP crean intimidad. (p. 212)

La propuesta de Reddy (2008) proporciona importantes elementos, entre ellos, la idea de definir las acciones de TP como espacios en los cuales los niños crean interrupciones que, en este contexto, significan romper acuerdos o cambiar las reglas del juego. También se rescata de esta definición, la importancia de la intimidad que se crea como producto de la interacción y del proceso de TP. Igualmente, se destaca la iniciativa del niño, que se refiere a la creación de espacios divertidos y lúdicos compartidos.

La definición de las acciones de TP de Reddy (2008) es muy acertada; no obstante, resulta enriquecedor tomar en cuenta los trabajos de autores que se han dedicado a comprender el tema de las intenciones. Recurrir a la mirada de Michel Tomassello (1999), en *The Cultural Origins of Human Cognition*, es la alternativa que la autora de esta investigación, ha adoptado para analizar cómo estas interacciones denominadas formas de TP son, en primer lugar, una muestra de las intenciones compartidas a las cuales hace referencia Tomassello (1999).

La atención compartida, que está en la base del sentimiento cooperativo de lo humanos, es uno de los más grandes logros del desarrollo ontogenético que es, también, uno de los principales aciertos del desarrollo filogenético, tal como

describe claramente Tomasello (1999): ambos conceptos, la emergencia de la atención compartida y colaborativa, representan para este autor las únicas formas de identificarse con otros similares a sí mismos y reconocerlos como agentes intencionales. Todo esto resulta atractivo; sin embargo, para el lector seguramente surgirá una pregunta fundamental respecto a la relación entre los planteamientos de Reddy (2008) y Tomasello: ¿qué relación puede tener el logro de la atención, la intención compartida y colaborativa con el desarrollo de la capacidad de producir y comprender las acciones de TP? Valsiner (2000) es un primer referente para responder este interrogante. Este autor considera que las acciones de TP siguen un proceso: primero, debe existir un contexto de significados y de intercambios en el cual el niño y la otra persona establecen unos parámetros de interacción; en segundo lugar, debe existir un cambio en la situación (lo que se ha denominado interrupción) que se refleja en modificaciones de escenarios, normas y acuerdos iniciales. Esta interrupción se ha denominado también provocación y es un elemento fundamental del proceso de TP. Finalmente, existe una fase en la que el receptor de los cambios comprende la situación y se involucra en el juego divertido de TP, entonces, se presenta la repetición de las acciones. En esta línea, Valsiner considera que las acciones de TP parten de un contexto compartido. Este es un punto de encuentro entre Tomasello y Reddy.

La investigación en el campo de las conductas de TP parte de definiciones como las planteadas en la tabla 2 y se ramifica en dos importantes áreas: (a) la apreciación y la comprensión de las acciones de TP (Keltner *et al.*, 2001), y (b) la producción de estas acciones (Cameron *et al.*, 2008; Dunn, 1988; Reddy, 1991; Valsiner, 2007). A continuación, se ampliarán estos temas profundizando en sus aspectos más relevantes.

La apreciación y la comprensión de las acciones de TP en los niños

La apreciación del humor alude a la capacidad de los niños para reírse de una situación humorística aunque no logren explicar las razones por las cuales se ríen (Martin, 2007). La comprensión de formas de TP implica comprender lo literal y lo no literal o comprender que algo puede ser serio y a la vez no serlo, o que existen significados contradictorios de una misma palabra o gesto y, especialmente, que existen intenciones opuestas que se conjugan en ciertas acciones. Los niños tienen la capacidad de comprender la existencia simultánea de intenciones y provocaciones

múltiples y contradictorias. Según Keltner *et al.* (2001), “Entender las acciones de TP implica comprender múltiples intenciones contradictorias” (p. 238). Por lo tanto, la diferencia entre apreciar una acción de TP y comprenderla radica en que la apreciación permite que los niños se rían de un evento sin que logren explicarlo. La comprensión propone una explicación de los elementos que hacen reír, por ejemplo, la incongruencia.

Existen pocas referencias en el campo de la apreciación de formas de TP desde el grafismo, el humor verbal o desde otras expresiones humorísticas, cuando el *teasing* remite a acciones divertidas no agresivas. Existe una importante producción literaria que aborda el tema del *bullying*, pero ya hemos aclarado que esta materia escapa de nuestro interés.

Los estudios acerca de la apreciación y de la comprensión de TP se refieren a conceptos más amplios de humor. Tenemos como modelo cercano los estudios de Puche-Navarro (2002, 2004, 2009) sobre la comprensión del humor gráfico, en los que analiza cómo los niños asumen la comprensión de las incongruencias. También, los estudios de Loizou (2006) concernientes a la comprensión del humor pictórico; en ellos define dos tipos de comprensión por parte de los niños: una muy literal y otra más explicativa. No encontramos referencias a la comprensión de formas de TP como tal quizás, como ya se ha explicado, porque los estudios acerca del humor gráfico utilizan el humor basado en lo hiperbólico, que podría asimilarse a las payasadas o, también algunas historietas mencionadas por Puche-Navarro (2002) que centran su atención en la violación de expectativas como una forma de incongruencias. Sin embargo, no hay referencias que den cuenta de la apreciación de las acciones de TP.

La producción de acciones de TP

Producir humor o producir específicamente formas de TP implica crear escenarios y propuestas que abran una ventana, como dice Bateson (1973) y que cristalicen tres componentes: a) divertimento; b) compartir o interactividad; y c) cierta complicidad en la creación de ese nuevo sentido que haga reír a otros y a sí mismo. Las acciones de TP, según los estudios de Dunn (1988), surgen en la interacción y se presentan aproximadamente desde los 3 años a través de un escenario de sentimientos, emociones e intenciones. Los medios con los que se manifiestan las acciones de TP son, según Dunn, las conversaciones, el uso de palabras prohibidas, así como poner apodos a otros o hacer rimas.

Por su parte, Reddy (2007) describe cómo los niños utilizan el llanto fingido para atraer la atención. En este caso, los niños juegan con las expectativas, ya sea para divertirse o para lograr algo que se proponen (Reddy, 1991, 2007, 2008). Esta autora defiende que los niños hacia los 9-10 meses realizan acciones de provocación para atraer la atención en un sentido específico y de interrupción de secuencias para suspender el desenlace y, de esa manera, crear una sorpresa agradable. Reddy (1991) relata cómo una niña imita los ronquidos de la abuela para hacer reír a otros e intenta transgredir lo prohibido, que en este caso corresponde a tocar las cortinas, escondiéndose y esperando a que la madre no estuviera presente en el lugar hacia el que ella quería ir.

Otros autores han estudiado la producción de formas de humor y concluyen que los niños producen cierto tipo de humor que implica transgredir lo acordado o burlarse de otros (Cameron *et al.*, 2008; Loizou, 2007; Newton *et al.*, 2000). Reddy (2008) plantea el surgimiento de algunas formas de bromas basadas, por ejemplo, en la violación de las prohibiciones y en las cuales los niños *hacen como si* fueran a transgredir una norma, solo para hacer una broma. Otra categoría de bromas son aquellas vinculadas a las interrupciones, como tomar un objeto que es de interés del otro, llevárselo y luego *hacer como si* se lo fuera a devolver. Reddy (1991) relata cómo la niña de 9 meses ofrece un objeto al otro con una sonrisa y moviendo la mano en la cual tiene el objeto. La otra persona mira a la niña y acerca la mano para coger el objeto. Cuando está muy cerca del objeto, la niña lo retira y se ríe. Repite esta acción muchas veces siempre acompañada de risa. Otra forma de interrupción se muestra en el siguiente ejemplo: la madre pone un disco. La niña lo quita. Luego se lo entrega a la madre. La niña vuelve a quitarlo y se ríe. Esto se repite muchas veces. En la tabla 3, se amplían los ejemplos de TP y aparecen las categorías propuestas por Reddy en 1991 para clasificar las acciones de TP.

Tabla 3. Acciones de TP

Categorías	Ejemplos	Tipos de acciones
Ejecución de acciones como una invitación para atraer la atención.	En el supermercado la madre escucha un grito y acude a mirar a la niña y la encuentra tranquila en su silla.	Acciones de mostrar (<i>showing off</i>).
Ejecución de acciones específicas que sorprenden a los otros.	La niña de 11 meses imita el ronquido de la abuela con sus gestos y sonidos. Esto genera en las demás sorpresa y la risa. La niña repite estos gestos y sonidos varias veces acompañados de risa.	Acciones de mostrar (<i>showing off</i>).

Repetir ciertas acciones que se convierten en un juego.	Cuando se prende el televisor y alguien está viendo algún programa, la niña gatea y se pone frente al aparato. Cuando le dicen que no lo haga, ella sigue en el mismo lugar hasta que alguien, a modo de juego, la persigue y la alza. Esto se repite muchas veces.	Juego que se origina en la obstrucción inicial.
Oposición a las acciones de los otros.	La madre pone un disco. La niña lo quita. Luego se lo entrega a la madre. La niña vuelve a quitarlo y se ríe. Esto se repite muchas veces.	TP. Juegos de bromas.
Oposición a las prohibiciones de otros.	Se le ha prohibido a la niña acercarse al fuego, tirar del cabello de la hermana, entre otras acciones. La niña se acerca a lo prohibido con una sonrisa.	Juegos de TP.
Creando falsas expectativas.	La niña de 9 meses ofrece un objeto al otro con una sonrisa y moviendo la mano en la cual tiene el objeto. La otra persona mira a la niña y acerca la mano para coger el objeto. Cuando está muy cerca del objeto la niña lo retira y se ríe. Repite esta acción muchas veces siempre acompañada de risa.	Juegos de TP.
Uso poco serio de las señales afectivas “fingir el llanto”.	La niña finge llorar cuando no quiere ir a la cama o cuando desea algo que no le dan.	Implican engaño y se asemeja a la categoría de Byrne y Whiten (1990) de crear una imagen y ocultar.
Esconder las ejecuciones cuando son prohibidas.	Al niño le gusta cerrar y abrir las cortinas de la sala. Esto se le ha prohibido pero él, cuando la madre se distrae lo hace, mirando frecuentemente por encima del hombro para ver si ella regresa,	Igual que la categoría de engaño propuesta por Byrne y Whiten (1990).

Fuente: elaboración propia

Los primeros indicios de TP son frágiles acercamientos hacia la comprensión de las intenciones en los otros; por ejemplo, en dar y quitar, el niño reconoce la

dirección de las intenciones. Luego vienen otros acercamientos como interrumpir o hacer algo prohibido que tiene un poco más de elaboración. Si bien, Reddy (1991) plantea una clasificación de las acciones de TP que corresponden a observaciones y a acciones de los niños, ella no logra mostrar fases ni secuencias del desarrollo que podrían ilustrar la complejidad del proceso. Cabe destacar que los trabajos de Reddy son un punto de partida fundamental para ahondar en las conductas que contienen componentes cognitivos muy enriquecidos. Este es uno de los retos de esta investigación.

A modo de conclusión

Resulta llamativo encontrar que la mayoría de las búsquedas realizadas en las bases de datos especializadas, como APA, Scientdirect, Proquest y otras muchas más, arrojaron como producto de la búsqueda de artículos relacionados con *teasing*, estudios centrados en los aspectos negativos de la palabra que se asocian con *bullying* (acoso o intimidación, en español). Son escasos los estudios que han analizado la cara amable de las acciones de TP. Las referencias existentes apuntan a los estudios de Dunn (1988), quien reconoce que su investigación no pretendía estudiar las acciones de TP en niños, pero que al observar las interacciones entre los hermanos, llegó a observar muchas de estas formas de interacción.

El segundo trabajo lo realizó Reddy (1991) en un estudio de caso. Esta investigación permitió mostrar distintos tipos de TP que surgen, como por ejemplo algunas transgresiones, otras formas de exposición y de exageración de acciones, que ella denomina *show off*, repeticiones de conductas, acciones cuyo fin buscan sorprender, acciones de fingir y de engañar. Este estudio aportó elementos importantes acerca del método y del desarrollo de estas conductas.

Por otro lado, cabe anotar que se registran estudios con base en definiciones de TP que han sido útiles, en el presente trabajo, para identificar elementos comunes de las acciones de *teasing*. Se rescatan principalmente cuatro componentes que han permitido definir qué es *tomar del pelo*. El primero contempla la iniciativa del niño; el segundo, la provocación o el cambio de los acuerdos previos; el tercero, la modificación de estados mentales en el otro y cuarto, un plano de diversión. Este panorama invita a estudiar estas acciones que han sido tan poco seguidas en la literatura psicológica y que aportan elementos interesantes para la comprensión del desarrollo del sentido del humor en los niños y de la TdM.

3 Desarrollo de la comprensión de las otras mentes

Building the Ability to Understand Mental States in Others

La capacidad de los niños para comprender la mente de otros ha inspirado un amplio número de investigaciones. La mayoría de ellas se han centrado en la relación edad-desarrollo (véase el metaanálisis de Wellman, Cross y Watson, 2001). Otros han estudiado las variables que predicen el buen desempeño en TdM (Astington y Baird, 2005; Turnbull, Carpendale y Racine, 2008) y también los programas de mejoramiento de la TdM (Ornaghi, Brockmeier y Gazzani, 2011). Recientemente, se han construido escalas que se aplican a niños preescolares de diferentes culturas (por ejemplo, niños norteamericanos y chinos) con el fin de evaluar el desarrollo de la TdM longitudinalmente (Wellman, Fang y Peterson, 2011). Una de las características más destacadas de estos estudios ha sido la idea constante de que el desarrollo de esta capacidad va ligado a la edad y es progresivo (Benavides y Roncancio, 2009; Puche-Navarro y Martí, 2011). Esta visión dominante respecto a los límites superiores e inferiores del desarrollo de la llamada TdM, ha estimulado la noción de que solo hasta los 4-5 años los niños logran finalmente comprender las falsas creencias que, según esta perspectiva, es el culmen de la comprensión de las otras mentes (Wimmer y Perner, 1983, Wellman, 1995). La idea de un desarrollo escalonado que finaliza en la comprensión de las falsas creencias ha llevado a pensar que las capacidades de comprender los estados mentales de los otros pasa por etapas muy definidas.

Además de la edad, el lenguaje ha sido una de las variables más estudiadas en relación con la TdM (Astington y Baird, 2005; De Villier, 2007). Los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje se han considerado como prerrequisitos indispensables para comprender las otras mentes. Desarrollos previos al logro de la comprensión de las falsas creencias se han reconocido como indicios de futuros logros en el campo de la TdM. Por ejemplo, se reconoce que los estudios sobre el señalamiento o la atención compartida aportan elementos para estudiar los inicios de la TdM (Doherty, 2009). Michael Tomasello (1999) ha mostrado cómo los niños tienen una revolución cognitiva hacia los 9 meses de vida, que se asemeja

a la aparición de la TdM. Es importante aclarar que Tomasello (1995) también reconoce que el culmen de la capacidad de comprender los estados mentales es la comprensión de las falsas creencias; sin embargo, su gran aporte se cifra en reconocer que antes de los 4 años existen revoluciones cognitivas que no se han tomado en cuenta, y que constituyen avances importantes en el desarrollo de la capacidad de comprender la mente de los otros.

En esta línea, este capítulo muestra cuatro grandes temas. El primero es un análisis de los términos que han sido utilizados para nombrar la capacidad de comprender los estados mentales de los demás que, como ya se dijo, ha estado dominado por la idea del desarrollo de la TdM como una capacidad basada en la teoría-teoría (Benavides y Roncancio, 2011). En segundo lugar, se hará una revisión de los estudios que demuestran la marcada relación edad-comprensión de los estados mentales (Tomasello, 1995; Wellman, 1995; Wimmer y Perner, 1983). En tercer lugar, se abordará la existencia de precursores de la TdM como el juego de *pretender* o la imitación (Doherty, 2009). Finalmente, se mostrará que en las interacciones sociales de los niños antes de los 3 años existe una comprensión de las otras mentes, algo similar a una TdM (Dunn, 1991; Newton, Reedy y Bull, 2000; Reddy, 2007).

Conceptos ligados al uso de los términos relacionados con TdM

El término más utilizado para definir la capacidad de comprender los estados mentales de los otros y predecir sus acciones a partir de estos ha sido la teoría de la mente (TdM). En la literatura,

este término se ha desarrollado por lo menos en dos rutas distintas: (1) Wellman (1979, 1985) desde la metacognición lo utilizó para referirse a la concepción de la cognición humana y (2) Premack y Wodruff (1978) lo definieron como un sistema de inferencias que puede ser utilizado para predecir el comportamiento a través de la atribución de estados mentales a los individuos. (Astington y Baird, 2005, p. 4)

Tener una TdM implica reconocer la existencia de estados mentales como los deseos, las creencias, las percepciones, los conocimientos y las intenciones, los cuales determinan las acciones de las personas. De tal manera, cuando un niño tiene una TdM, comprende que las acciones de los otros están determinadas por sus estados mentales (Astington, 1998; Astington y Barriault, 2001; Astington, Harris y Olson, 1988; Baron-Cohen, Leslie, y Frith, 1985; Taylor, 1996).

El término TdM proviene de la filosofía de la mente (Dennett, 1978) y fue utilizado en estudios psicológicos por primera vez por David Premack y Guy Woodruff en 1978, en una investigación sobre la inteligencia en primates. Para estos autores:

un individuo tiene una teoría de la mente si se atribuye estados mentales a sí mismo y los atribuye a otros. Este sistema de inferencias se denomina una teoría porque los estados no son observables directamente y el sistema se puede utilizar para hacer predicciones de la conducta de otros. (p. 515)

Independientemente de las críticas que los estudios de Premack y Wodruff (1978) generaron respecto a la capacidad de los primates para comprender la mente de otros (Dennett, 1978; Riviére y Núñez, 1996), es evidente el impacto que tuvo el concepto de TdM en los estudios psicológicos con niños. La adopción del término TdM para definir la capacidad de comprender la mente de los otros ha sido ampliamente aceptada en la comunidad científica. Sin embargo, otros términos como *la adopción de roles* (Flavell, Botkin, Wright, y Jarvis, 1968), *el ojo interior* (Humphrey, 1986), *la mirada mental* (Riviére y Núñez, 1996), *los lectores de la mente* (*mindreading*) (Baron-Cohen, 1995), *la psicología del sentido común* (Moore, 2006) o *la psicología folclórica* (*folk psychology*) (Astington, 1998), no han tenido el mismo impacto que el término TdM. Esto obedece principalmente a una razón teórica: la profunda influencia de la teoría-teoría (TT). El proceso a través del cual los niños construyen una teoría para comprender los estados mentales y conductas en los otros es el enfoque de la TT (Gopnik y Astington, 1988; Gopnik y Wellman, 1992; Perner, 1994; Wellman, 1995; Wimmer y Perner, 1983).

Si bien autores como Astington (1998) consideran que el término TdM ha sido utilizado incluso por aquellos que rechazan la postura teórica de la TT, otros afirman (Moore, 2006; Newton, Reddy y Bull, 2000; Reddy, 2008) que asumir este término implica reconocer los lineamientos de este enfoque. Adicionalmente, estos autores argumentan que su uso en el campo investigativo no solo está ligado a posturas teóricas definidas, sino a perspectivas metodológicas que sesgan los estudios y sus conclusiones. Las diferentes versiones de TT (Carruthers y Smith, 1996), consideran la existencia de una “ruta de abstracción racional deductiva” (Reddy, 2008, p. 22), es decir, que los niños para comprender la mente de los otros y la propia, elaboran hipótesis de investigación que validan y descartan (Astington, 1998; Flavell, 1999, 2004; Perner, 1994; Wellman 1995).

El uso del término TdM se ha generalizado sin contemplar los alcances epistemológicos que su uso implica. Los defensores de otras posturas teóricas abogan por la utilización de términos que no estén tan sesgados por la visión teórica de la TT. Uno de los detractores de este uso generalizado del término TdM ha sido Moore (2006), quien propuso la denominación de *psicología del sentido común*, en vez de TdM. Este autor rechazó la idea de un niño como *pequeño científico*, que alude a la metáfora utilizada por la TT para referirse al proceso que sigue el niño para comprender las otras mentes, y considera que el uso del término TdM implica indiscutiblemente un sesgo teórico que lleva a interpretar el desarrollo de la capacidad de comprender los estados mentales de los otros y su comportamiento, como un proceso complejo de construcción de conceptos y teorías.

Otra autora que también aboga por eliminar la generalización del término TdM es Reddy (2008), quien considera que el uso de este término limita la comprensión del desarrollo de la capacidad de entender las mentes de los otros, puesto que la TT parte del supuesto que solo los niños mayores de 4 años pueden comprender el concepto de falsas creencias y, por lo tanto, tienen una TdM. Las investigaciones actuales en este campo muestran que este desarrollo es mucho más temprano (Reddy, 2006). Otros autores han intentado demostrar cómo a partir del juego de pretender (Leslie, 1987) o del engaño (Sodian, 1994) o a través de las acciones de *teasing* (Reddy, 2008) se muestra la evolución de la comprensión de otras mentes en el niño. Estos estudios no han tenido un eco importante porque no logran relacionar el lenguaje con la TdM (de Villier, 2007).

El desarrollo de la comprensión de los deseos, las intenciones, las creencias y las falsas creencias

La mayoría de los estudios en TdM, han mostrado una relación estrecha entre edad y desarrollo mental, asumiendo que el desarrollo sigue una línea continua y progresiva como lo hace la maduración. Es así que, en el campo del desarrollo de la llamada TdM, no es sorprendente encontrar explicaciones de su desarrollo basadas en la maduración (Peterson, Wellman y Liu, 2005; Wellman y Liu, 2004). Las primeras conclusiones del metaanálisis realizado por Wellman *et al.* (2001) muestran que los niños comprenden los deseos antes que las creencias, y las creencias antes de comprender las falsas creencias. En este sentido, se asume que los niños comprenden que dos personas pueden tener deseos diferentes acerca de lo mismo, pero, tienen dificultades para comprender que dos personas pueden tener creencias diferentes

sobre lo mismo. Desde esta perspectiva, las falsas creencias son las tareas más difíciles de comprender para los niños y se considera desde esta visión, que ellas se alcanzan solo cuando se han superado todos los demás niveles. Autores como Rivièrè (2000) coinciden en señalar que hacia los dos años los niños logran razonar acerca de la relación entre los deseos simples y las acciones. A los tres años ya tienen un conocimiento representacional de los estados mentales, aunque no logren comprender las falsas creencias y muestran un conocimiento denominado *prelief*, que es una amalgama entre el juego de ficción y la comprensión de las creencias. Esta mirada también apoya la idea de un desarrollo secuencial y ordenado de la llamada TdM.

Esta perspectiva dominante es ampliamente aceptada; no obstante, no es completa y ha sido estudiada de forma fragmentada. Esto obedece a que cada uno de los estados mentales (deseos, creencias, intenciones, conocimiento, etc.), ha sido investigado de forma separada y se ha desconocido un importante componente que es la cotidianidad de los eventos. No todas las capacidades de los niños se muestran a través de las pruebas que se aplican de forma transversal en los espacios de laboratorio o en otros contextos, lugares en los que se somete al niño a una prueba objetiva y, a partir de esta prueba, se definen sus capacidades. Con el fin de ampliar estos argumentos en contra de la mirada fragmentada de las capacidades de comprender los estados mentales de los otros se mostrarán, a continuación, los principales avances en el estudio de la comprensión de los deseos, las creencias y las falsas creencias, para luego ahondar en la mirada crítica.

El desarrollo de la comprensión de los deseos

Los deseos —que, según la literatura, son los más tempranamente entendidos en el desarrollo de los estados mentales— son constructos que se utilizan para denominar las actitudes a favor o en contra de algo: anhelos, preferencias, metas, aspiraciones, etc. (Wellman 1995). A diferencia del estudio de las creencias, el estudio sobre la comprensión de los deseos no ha tenido una tarea predilecta como las falsas creencias. En este sentido, se han utilizado técnicas diferentes que plantean especialmente conflictos entre los deseos propios y los de los demás (Lagattuta, 2005).

Los estudios acerca del desarrollo de la capacidad de comprender las otras mentes sitúan la comprensión de los deseos como el inicio para lograr una mirada metarepresentacional de los estados mentales (Wellman, 1995). En esta línea, se parte de la idea que hacia los 2.5 años, el niño logra explicar las acciones de los otros a partir de sus deseos. Él puede entender que si alguien está feliz es porque

logró sus deseos (Wellman & Woolley, 1990). Igualmente se plantea que los niños en edades tempranas no pueden diferenciar entre los deseos y las intenciones (Schult, 2002).

A partir de estos estudios se han diseñado estrategias que permiten evaluar qué tanto comprenden los niños la relación entre conflictos, prohibiciones y deseos. Querer jugar durante la hora del almuerzo, cuando esto está prohibido, es una forma de comprender los deseos que entran en conflicto con normas (Harris, 1989; Lagattuta, 2005). También se ha estudiado, qué tanto entienden los niños los deseos de otros, cuando son conflictivos o diferentes a los propios. Por ejemplo, el estudio de Flavell, Botkin, Fry, Wright y Jarvis (1968) se basó en la tarea de elegir un regalo para los padres. En este caso se ofrecían otros regalos que podrían ser deseados por los niños como juguetes, muñecos, pero no por los padres. Los niños de 3 años confundieron sus deseos con los de los padres, pero los niños mayores pudieron diferenciar muy bien qué podría ser deseable para los padres. Resultados novedosos en esta línea los ofrece el estudio de Atance, Bélanger y Meltzoff (2010) cuando demuestran que si bien los niños de 3-4 años no logran comprender los deseos de otros cuando estos difieren de los propios, sí lo consiguen cuando satisfacen sus deseos y, después, pueden comprender lo que el otro deseaba. Parece existir una organización temporal que permite mostrar cómo los niños deben satisfacer primero sus deseos para luego pensar en lo que otros quieren. También cabe resaltar los estudios de Rakoczy, Warneken y Tomasello (2007), quienes demostraron que a los tres años, los niños perciben que otros tienen deseos diferentes, aun cuando no sea fácil entender que los demás tienen creencias diferentes. La relación entre el lenguaje y la comprensión de los deseos y entre la influencia del lenguaje materno y la exposición a términos mentales y la capacidad de los niños de comprender los deseos de los otros, ha sido otro campo de estudio importante (Cutting y Dunn, 1999). El estudio acerca del desarrollo de la comprensión de los deseos en terceros no ha tenido tanto auge como el estudio acerca de la comprensión de las creencias y las falsas creencias.

El desarrollo de la comprensión de las creencias

Crear es una actitud de convicción de que algo es cierto. En esencia, las creencias son estados o actitudes mentales acerca de estados del mundo. Son ideas sobre estados de la realidad (Wellman, 1995). Para Rivière y Núñez (1996), tener creencias implica poseer representaciones (simbólicas) capaces de ser verdaderas o falsas.

Cuando un niño atribuye como causa de un comportamiento las creencias de otros, lo que está haciendo es tener representaciones del mundo y la idea de que estas creencias causan comportamientos.

Existe importante literatura acerca del desarrollo de las creencias y especialmente de las falsas creencias (Bahar y Funda, 2011; Wellman *et al.*, 2001). Algunos de los primeros autores en interesarse en estos estudios fueron Wimmer y Perner en 1983, quienes estudiaron la capacidad de los niños para comprender la falsa creencia y sustentan la idea de que: “La comprensión de las falsas creencias en otras personas, requiere una representación explícita del error de la creencia de la persona en relación con su propio conocimiento” (Wimmer y Perner, 1983, p. 103). En este sentido, para comprender las falsas creencias el niño debe establecer la diferencia entre el mundo real y el mundo mental y, solo entonces, puede predecir las acciones de los otros a partir de los estados mentales.

Como lo plantea Rivière (2000), las tareas de falsas creencias permiten analizar cómo un niño puede comprender a partir de los estados mentales de otros y de su situación, las acciones y comportamientos: “Las situaciones en que una persona predice la conducta de otra, en función de la atribución de una creencia verdadera, no puede diferenciarse objetivamente, a no ser en términos de explicaciones verbales muy complejas, acuñadas en un lenguaje intencional” (Rivière, 2000, p. 7). En este sentido, las tareas de falsas creencias permiten mostrar la capacidad de los niños para diferenciar sus propias creencias de las de los demás. Por el contrario, las situaciones de creencias verdaderas no son buenos parámetros para conocer si el niño realmente comprende las otras mentes o solo proyecta su propia percepción de los hechos. Los niños entienden que dos personas pueden tener deseos diferentes acerca de lo mismo, pero, tienen dificultades para comprender que dos personas pueden tener creencias diferentes sobre lo mismo. Las falsas creencias son tarea difícil para los niños y se alcanzan cuando se han superado todos los demás niveles (Wellman, 1995). Ahora bien, esta visión puede no ser completa, puesto que cada uno de los estados mentales (deseos, creencias, intenciones, conocimiento, etc.) ha sido estudiado de forma separada y se ha desconocido un importante componente que se presenta en el día a día de la interacción con otros. Este componente está relacionado con la vida cotidiana de los niños, en la que ellos despliegan a diario muchas capacidades cognitivas de las que pueden demostrar a través de las pruebas y tareas diseñadas para tal fin.

El desarrollo de las intenciones

Más allá del estudio de las falsas creencias, surge la perspectiva de Trevarthen (1976), quien considera que la accesibilidad de los bebés a la mente de los otros, es innata. Esta capacidad se muestra muy temprano en el desarrollo, cuando los niños tienen una preferencia por las caras humanas o cuando logran establecer un diálogo con la madre, conservando los tiempos y los ritmos en la conversación. Esta mirada temprana del desarrollo de la capacidad de comprender la mente de los otros muestra un puente interesante entre el desarrollo emocional, intersubjetivo que señala Trevarthen (1976) y la llamada TdM.

Muy cercana a esta mirada, que permite mostrar un desarrollo temprano de la comprensión de los otros, está la postura de Tomasello (1999). Este autor reconoce la existencia de intenciones y de la comprensión del otro como agente intencional por parte del niño desde los 9 meses de vida. La intención se ha definido como un acto compuesto por metas (objetivos, deseos) y significados (los actos buscan alcanzar los objetivos) (Tomasello, 1995). En este sentido, un acto intencional implica un comportamiento que busca alcanzar una meta. Desde el punto de vista del desarrollo de la capacidad de comprender las otras mentes, Tomasello muestra cómo este desarrollo inicia en las primeras etapas de vida y no hacia el final de la infancia. Para Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll (2005) existe una revolución hacia el año de vida del niño que lo lleva a comprender la mente de los otros como agentes intencionales y, en ese sentido, consideran que las intenciones son elementos fundacionales de las creencias, lo cual permite entender el desarrollo de la TdM como un continuo escalonado:

Entender las intenciones es fundacional porque provee la matriz para definir qué es eso que otro está haciendo. En este sentido, el mismo movimiento puede ser visto como dar un objeto, compartirlo, retirarse de este [...] dependiendo de los objetivos y las intenciones del actor. (p. 675)

Finalmente, para estos autores, las creencias son el culmen de la comprensión de las otras mentes, son normativas y mentalistas. Sin embargo, establecen un paralelo entre el desarrollo de las intenciones y de las creencias (tabla 4).

Tabla 4. Paralelo entre intenciones y creencias según Tomasello

TdM	Intenciones
Los niños entienden a las otras personas en términos de sus pensamientos y de sus creencias.	Los niños entienden a las otras personas en términos de sus intenciones.
Los niños entienden que los otros tienen creencias y pensamientos diferentes de los propios.	Los niños entienden que los otros tienen intenciones que difieren de las propias.
Los niños entienden que los otros tienen pensamientos y creencias que no encajan con lo observado (falsas creencias).	Los niños encuentran que los demás pueden tener intenciones que no encajan con las situaciones. Por ejemplo, los accidentes o las intenciones no logradas.

Fuente: elaboración propia

Con este paralelo, Tomasello *et al.* (2005) muestran que existe una revolución cognitiva a partir de las intenciones y cómo, después, esta misma revolución ocurre con las creencias. En ningún momento, Tomasello *et al.* (2005) argumentan que el desarrollo de la capacidad de comprender las otras mentes no sea escalonado, esta no es su mirada. Lo que sí es evidente es que estos autores encuentran que existen desarrollos previos que hasta ahora han sido desconocidos porque la mirada desde la postura de la TT y de la TdM ha marcado derroteros que no han dejado ver el curso del desarrollo en estos aspectos. En esta línea de ideas se presentan algunos aspectos del desarrollo de esta capacidad en los primeros años.

Desarrollo temprano de la comprensión de las otras mentes

La existencia de desarrollos previos a la aparición de la comprensión de las creencias y las falsas creencias es un tema que ha sido abordado analizando tanto los gestos de señalar como la atención compartida (*joint attention*), en la que se comparte la atención, pero, con estos gestos se muestra claramente la intención del niño de involucrar a otro en su objeto de interés. Desde esta perspectiva, el gesto de señalar es considerado un primer indicio de la intención de niño de involucrar a otro con su objeto de atención y crear un triángulo entre el objeto, el otro y él mismo. Un triángulo que vincula a dos personas con un objeto de atención (Bates, O'Connell y Shore, 1987). La adquisición del señalamiento, según Bates *et al.* (1987) implica la entrada del niño en una comunicación con propósito o, como lo plantea Tomasello (1995), esas intenciones compartidas son el inicio de la lectura de la mente

(*mindreading*). El niño comienza a compartir la atención sobre un mismo objeto con el otro en una relación recíproca (Moore, 2006).

La emergencia de la capacidad de comprender las intenciones aparece también ligada a la edad, como lo señala Tomasello (1995). Antes de los 9 meses los niños no se enganchan en la atención compartida. Es importante aclarar que la atención no es lo mismo que la orientación visual, mirar hacia el mismo lugar no conlleva automáticamente atender simultáneamente al mismo objeto del ambiente. La atención compartida implica que el niño alterna su atención entre la persona y el objeto. El niño está atento a las intenciones del otro. Tomasello considera que este cambio aparece hacia en el primer año de vida del niño y ocurre simultáneamente con otras capacidades como la comunicación intencional y la imitación. Así, este autor defiende que hacia los 9-18 meses la atención compartida se presenta inicialmente como el seguimiento de las acciones de otros. En este sentido, el niño es más bien un seguidor de las intenciones del otro, pero, luego, pasa a dirigir las acciones de otros. El cambio resulta muy importante, puesto que el niño se convierte en gestor de situaciones. Sin embargo, este autor duda de que los niños antes del año de vida sean capaces de comprender a los demás como agentes intencionales. Un cambio significativo ocurre hacia los 12-18 meses cuando los niños muestran una capacidad asombrosa para compartir la atención hacia los objetos con otros.

Tomasello (1995) reconoce que, con la aparición de la capacidad de simbolizar e imitar comportamientos, se incrementa la comunicación con los otros. Este desarrollo escalonado, ligado a la edad, tiene un culmen entre los 12-24 meses, cuando los niños no solo logran identificar a los otros como agentes intencionales, sino que entienden que las intenciones de los demás pueden ser diferentes a las propias y que pueden no coincidir con lo observado.

En resumen, podría plantearse que si bien Tomasello (1995) no se aparta de la idea de que el desarrollo de la TdM sea un proceso continuo que aparece hacia los 4 años con la comprensión de las falsas creencias, él reconoce que la emergencia de esta capacidad es mucho más temprana. De este modo, cuando los niños logran diferenciar sus propias intenciones y sus comportamientos y luego pasan a entender a los otros como agentes intencionales, existe un gran salto en el desarrollo. Tomasello *et al.* (2005) consideran fundamental la actitud colaborativa. Las actividades de compartir se caracterizan por compartir metas, definir los planes y actuar de forma coordinada para alcanzar esos objetivos. Por ejemplo,

dos niños desean construir una torre; coordinan los planes entre los dos: tienen deseos similares y cooperan.

Estas actividades pueden verse reflejadas en los juegos de ficción, como tomar juntos el té en unas tazas inexistentes o compartir el juego de la pelota que se tira y se devuelve o señalar objetos, nombrarlos, etc. Hacia los 12 meses, los niños logran entender los planes de los otros respecto a las intenciones y logran coordinar las acciones con el otro. Estos cambios involucran ya no solo una interacción, sino asumir el rol del otro y tomar la iniciativa para iniciar la interacción. Compartir los planes, cooperar, son algunos de los logros de los niños en estas etapas. Las intenciones, las metas y los planes se comparten. Para autores como Baron-Cohen (1991, 1995) Meltzoff y Gopnik, (1993) y Wellman (1995) estas interacciones triádicas o la atención compartida son precursores de la TdM. La visión de Tomasello, Kruger y Ratner (1993) se basa más bien en entender que a través de la atención compartida, los niños logran entender a los otros como agentes intencionales que tienen una atención selectiva.

Conductas ligadas a la TdM a lo largo del desarrollo

Las intenciones compartidas son componentes fundamentales del desarrollo que, para algunos autores, culmina con la comprensión de las falsas creencias. Tomasello (1999) es uno de los exponentes de esta idea. Su propuesta es novedosa porque plantea una revolución cognitiva surge desde los 9 meses, cuando los niños comprenden las intenciones de otros; pero, coincide con los autores de la línea dominante de la TT cuando sugiere que la comprensión de las falsas creencias es el culmen del desarrollo de la TdM.

Otros autores, como Leslie (1987), también cifran la comprensión de las falsas creencias como el culmen de la TdM; sin embargo, reconocen la existencia de componentes en el desarrollo que permiten mostrar cierta continuidad entre, por ejemplo, el *juego de pretender* y la comprensión de las otras mentes. Leslie (1987) considera que existen evidencias en el desarrollo temprano que muestran la capacidad de los niños para comprender la mente de los otros, desde el *juego de pretender* o de *hacer como sí*. Reddy (2008) también cree que la imitación y el juego de roles son componentes de esta capacidad de entender la mente de otros. En esta línea, el juego de *pretender*, como se denomina en inglés al juego de ficción, se considera como un constructo teórico que define el comportamiento lúdico en formas no literales. Fein (1981) asume que los niños realizan acciones cotidianas

en ausencia de los elementos propios de cualquier acción. Así, un niño puede *hacer como si* estuviera montando a caballo, pero no hay caballo ni está en un lugar para realizar esta actividad como se realiza usualmente. Podría pensarse que el juego de *pretender* es una forma de representar el mundo, cuando todos los elementos no están presentes en un momento dado y no todos los elementos coinciden con la actividad. Es el caso de las niñas que invitan a tomar el té pero no hay vajilla ni té. Los elementos no están completos desde lo explícito, pero el juego en sí mismo los completa en lo implícito.

Juego de pretender

El juego de *pretender* ha sido calificado por autores como Leslie (1987, 1992) como un precurrente de la TdM. Los argumentos de esta autora definen el juego de *pretender* como las confluencias de dos perspectivas en el mismo escenario: una literal y otra no literal. El niño no confunde las dos situaciones, sino que combina la idea de que un solo objeto o una persona son dos cosas diferentes a la vez. Esta es una característica importante de la capacidad del niño de representar su mundo. Se ha considerado al juego de *pretender* como representacional (Fein, 1979; Leslie, 1987; McCune-Nlich, 1981). Este concepto de representación puede interpretarse de dos maneras. La primera se trata de una representación interna del mundo y la segunda, del uso de un objeto que simboliza a otro.

El juego de *pretender* ha sido un tema debatido respecto a su relación con la capacidad para comprender la mente de los otros o, en términos de Leslie (1987), la capacidad de tener una TdM. El debate, en términos generales, se cifra en una pregunta fundamental: ¿por qué los niños logran entender el juego de ficción hacia los 18 meses y solo hasta los 4 años entienden las falsas creencias, cuando los dos problemas tratan de comprender la diferencia entre una realidad y una falsedad o una realidad y una apariencia? En la visión de la teoría modular de Leslie, el juego de *pretender* es una manifestación de la capacidad para inferir el estado mental del otro. Este autor recurre al famoso ejemplo ya citado por Piaget del niño que juega a que una banana es un teléfono. Leslie interpreta que el niño debe tener al menos dos conceptos claros. Uno, que una banana es una banana y esto alude a la noción de que el niño conoce la realidad e identifica sin confundirse la funcionalidad de una fruta como la banana: la banana es una fruta que sirve para comer. El otro concepto implica la representación de una banana como un teléfono. En otras palabras, el niño cuando juega a que una banana es un teléfono, debe saber diferenciar, entonces, el objeto real de lo que *pretende* ser. Para Leslie, el

juego de *pretender* implica una metarrepresentación o representación de segundo orden. En este proceso se involucran tres elementos: el niño como actor, que tiene unas estructuras innatas; dos, el objeto que se representa como representación primaria, y tres, la representación secundaria o desacoplada que es el contenido de juego de ficción. El juego de *pretender* es para Leslie no solo un comportamiento de *hacer como si*, sino que implica el acto de *pretender* (Friedman & Leslie, 2007). Esta confirma que estos autores consideran que los niños no solo se comportan, sino que tienen constructos que explican las acciones de *pretender*.

Desde los años 80 existe una polémica personalizada entre autoras como Lillard (1993) y Leslie (1987). La primera defiende que los niños que realizan juegos de ficción, como por ejemplo juegos de roles, no comprenden realmente el concepto de *pretender* y tampoco se puede considerar que jugar a *hacer como si* sea un precurrente de la TdM. Sus ideas surgen de los experimentos que han realizado para demostrar que los niños no comprenden realmente el concepto de simular o *pretender* cuando actúan *como si*. La tarea de Moe, diseñada por Lillard (1993), consistió en mostrarles a los niños un muñeco de la tierra de los Trolls que se llamaba Moe. Este muñeco saltaba como un conejo, pero, como era de la tierra de los Trolls, no conocía lo que es un conejo porque en esa tierra no hay conejos. Al preguntarles a los niños si Moe actuaba *como si* fuera un conejo, el 30% de los niños de 4 años consideraron que sí. Esto demostró que los niños no podían entender que *pretender* implica un estado mental que se relaciona con el conocimiento que se tiene de lo que se representa. Si Moe no conoce qué es un conejo, no puede representarlo. Podría saltar como un conejo sin saber que está representando uno. Lillard argumenta que *pretender* es una capacidad que los niños tienen en el juego mas no la pueden aplicar en otras dimensiones de la vida. Según esta autora, fuera de los escenarios del juego de *pretender* es difícil que los niños logren, en estas edades, los niveles de representación que parece implicar este juego.

Lo interesante de esta polémica actual radica en que gira alrededor de la idea de que para que el niño pueda comprender la mente de los otros, a partir del juego de *pretender*, debe existir una conceptualización del juego. ¿Podría pensarse que el juego de *pretender* no requiere de la conceptualización para ser una herramienta para comprender la mente de los otros? No es clara la respuesta, pero, esta discusión permite mostrar cómo los niños que juegan *como si*, manejan dos perspectivas simultáneas: Si el niño juega a los vaqueros y utiliza un palo como caballo, por una parte sabe que el palo es un palo y, por otra parte, en su juego, utiliza el palo

como un caballo y lo trata como tal. En este sentido se habla de la simultaneidad de las dos realidades, una ficticia y otra real. Así, existe una realidad que es la propia y otra que es la de otro. Esta es una clave importante para entender las otras mentes y es una de las razones por las cuales “el juego de ficción es visto como un precursor de la TdM” (Doherty, 2009, p. 91).

La simultaneidad de dos perspectivas de un mismo objetivo se asemeja a la capacidad de los niños que tienen TdM de comprender la mente de los otros, sus estados mentales y las diferentes perspectivas alrededor de una misma situación. El niño tiene su percepción de la situación y conoce la del otro, que puede ser diferente (Wimmer y Perner, 1983). Es así como el juego de *pretender* no solo ha sido considerado como un prerrequisito para la TdM sino, también, para la comprensión del humor (McGhee, 1971a).

La imitación

La imitación es otra de las capacidades que ha sido ligada a importantes avances cognitivos, por ejemplo, a la atención compartida (Tomasello, 1995). Los niños pueden imitar a otros porque comprenden sus intenciones. En el contexto del desarrollo, la idea de la imitación como aprendizaje ha sido ampliamente discutida y los resultados de investigaciones como la de Meltzoff y Moore (1983) han demostrado que a los pocos días de nacido el niño ya logra imitar los gestos de otro. Si bien se ha argumentado que estos resultados solo muestran una conducta automática o un reflejo, actualmente se defiende que la imitación es un proceso: “La imitación es de las herramientas más sensibles para investigar los fundamentos de la comprensión que el niño tiene de las personas” (Meltzoff y Moore, 1999, p. 9). La imitación es, por lo tanto, una herramienta que provee información acerca de las nociones del yo, de los otros y de la relación entre ambos. La imitación puede ser entendida como el proceso a través del cual los niños comprenden que otro es “como yo” y esta es la base para la comprensión de la mente de otros (Meltzoff, 1988, 2007).

Meltzoff (2007) considera que los niños no imitan los actos en sí mismos, sino lo que estos actos significan para el otro. En este sentido, los niños pueden observar los actos de los otros y pueden atribuirle estados mentales similares a los que él mismo experimenta cuando se comporta de la misma manera que el otro. Adicionalmente, los niños pueden observar los actos de otros y utilizar esta información para planear sus propios actos. Es claro que los resultados demuestran

que desde los 18 meses los niños logran imitar las intenciones más que los actos en sí mismos y esto se comprueba cuando el niño logra realizar una acción que otro ha intentado sin éxito.

Reddy (2008), por su parte, reconoce que el acto de imitar está vinculado con un reconocimiento del otro que se da en una relación. La imitación para el niño es una oportunidad de comunicarse con el otro y establecer contacto: “La función de la imitación puede ser el efecto en el otro y el diálogo interpersonal que promueve con el otro” (p. 65). La imitación, por lo tanto, ha sido considerada como un precurso de la TdM porque fomenta las bases para un reconocimiento del yo y una diferenciación con el otro (Meltzoff, 2007). Nadie puede imitar lo que no parecería similar a sí mismo. En este sentido, Meltzoff defiende que en la imitación el niño no sigue un modelo, sino más bien comprende que otro, similar a él, es un agente intencional que tiene objetivos en sus acciones. Este autor defiende la existencia de un desarrollo progresivo de la imitación que comienza con elementos perceptuales que se imitan.

Los estudios mencionados demuestran la capacidad de los niños para comprender estados mentales en los otros que se manifiestan en la imitación de acciones e intenciones. Al igual que Meltzoff (1988, 2007), Tomasello (1999) defiende la existencia de una capacidad temprana en los niños para reconocer las intenciones de otros e imitarlas; así como Tomasello argumenta el desarrollo de la capacidad de comprender las intenciones y compartirlas desde los 9 meses, un autor como Trevarthen (1976) muestra importantes avances en la comunicación de los bebés con sus madres desde tempranas edades.

La predisposición de los bebés a interactuar con otros y el interés que muestran por los comportamientos de las personas, así como la comunicación que tienen desde los primeros meses de nacidos con los demás manifiestan una tendencia muy potente de interacción social (Spelke y Cortelyou, 1981; Trevarthen, 1976). Los resultados de un estudio longitudinal basado en la observación naturalista, realizado por Dunn en 1988 con familias de dos hijos entre 0 y 3 años, arrojó importantes resultados respecto a la capacidad de los niños para comprender la mente de los otros antes de los 4 años. A partir de la observación naturalista, Dunn (1988) encontró que en los comportamientos cotidianos como las peleas con otros, el juego de ficción, el comportamiento prosocial, la cooperación y la empatía entre otros, era evidente, que los niños comprendían muy bien los sentimientos y las intenciones de los otros.

Dunn (1988) observó que los niños entre 2-3 años tienen la capacidad para comprender lo que a otros les molesta o disgusta y utilizan este conocimiento para TP. Los ejemplos ilustran muy bien estas ideas. Durante el segundo año de vida, los niños identifican las preferencias que otro tiene sobre ciertos objetos, por ejemplo, el objeto preferido del hermano que se convierte en un objeto de agresión durante una pelea. Observaba Dunn que los niños rompen o esconden ese juguete preferido para molestar al hermano. También son frecuentes las excusas que los niños dan para evitar los castigos de la madre. Estas excusas se basan en la idea de la intención versus las acciones accidentales. Decir que se hizo algo sin culpa, corresponde a decir que algo se hizo accidentalmente (Dunn, 1991).

Las conversaciones acerca de los estados mentales de los otros son frecuentes en los niños de 3 años (Dunn, 1988, 1991). Igualmente, el humor y los chistes están presentes en las actividades cotidianas de los niños de entre los 2-3 años, por ejemplo, ponerle apodos a los demás, modificar el nombre de otros, transgredir las normas sociales, utilizar palabras prohibidas o temas prohibidos son algunas de las acciones que los niños realizan y que demuestran su capacidad para comprender el estado mental de otros y lo que genera la transgresión o la incoherencia (Dunn, 1988; Reddy, 1991).

A modo de conclusión

La literatura considera que existen antecedentes de la capacidad de comprender la mente de otros. El primero, descansa sobre las similitudes con otros (Tomassello, 1995) y para lograr este primer objetivo, el mecanismo más primario es la imitación (Meltzoff y Gopnik, 1993). La imitación permite que el niño se identifique como similar y a la vez como diferente de los otros. Sin embargo, incluso antes de que los niños imiten las conductas de los otros, ellos interactúan y se comunican con los demás (Trevvarthen, 1979), lo que demuestra que no solo a través de las interacciones que encajan (imitación), sino de las interacciones de reciprocidad (protoconversación) que el niño entiende lo diferente y lo similar que es a la vez con los demás.

Estas evidencias muestran desacuerdos que permean el debate acerca del desarrollo organizado que sigue estadios establecidos, quizás por la maduración. En esta línea, la comprensión de las otras mentes sería como lo plantean Tomasello y Habermas (2003), una secuencia en la cual, lo primero que el niño comprende es que los otros son agentes intencionales, y es esto lo que permite entender al niño

que puede compartir sus intenciones con los otros. No solo se comprenden las intenciones, sino que los deseos y su comprensión en cada uno y en otros surgen temprano en el desarrollo (Wellman, 1995). Parecería que en esta línea progresiva del desarrollo, los deseos e intenciones anteceden a la comprensión de la mente de otros, se sigue con la comprensión de las creencias y, finalmente, de las falsas creencias. No obstante, existen evidencias, como el trabajo de observación naturalista de Dunn (1988) que, a través de la observación de la interacción con los hermanos, muestra desarrollos que parecerían no encajar con la idea de desarrollo escalonado de la comprensión de las otras mentes. Dunn expuso que, en las interacciones cotidianas, los niños demuestran claramente que comprenden la mente del otro a través del humor o de acciones que develan la comprensión temprana no solo de las intenciones, sino de las creencias de los demás. Estos primeros acercamientos al debate aquí planteado cuestionan que entender la mente del otro sea una capacidad tardía (4-5 años). Es así como comienzan a revisarse los fundamentos de la TdM, que actualmente priman.

Una de las razones por las cuales los estudios se han enfocado en este desarrollo escalonado, progresivo y parcial de esta capacidad, se deriva de la tendencia a considerar que los niños deben conceptualizar los estados mentales para poder comprender su relación con el comportamiento. Este planteamiento, se relaciona con la TT que considera como requisito la conceptualización de los estados mentales para poder comprender las otras mentes (Wellman, 1995). Sin embargo, a través de esta revisión se ha podido comprobar que los niños desde pequeños logran comprender el comportamiento de otros e interactuar con ellos como seres mentales. ¿Realmente los niños deben pasar por la comprensión de las intenciones, los deseos, las creencias y las falsas creencias para atribuir estados mentales a las conductas de los otros? Esta es una pregunta fundamental en el desarrollo de esta investigación, que se irá analizando a lo largo del documento.

Si bien este capítulo ha dividido los análisis de los juegos de imitación, de *pretender* o *hacer como si*, no se debe a la idea de mostrar su desarrollo escalonado. Es evidente, como lo afirman Puche-Navarro y Martí (2011), que en el desarrollo se mezclan muchos comportamientos y en ese contexto, limitarse a buscar los precursores de las conductas implica permanecer preso en una concepción escalonada del desarrollo. En el problema que nos atañe, pensar que otros tienen mente no debe entenderse como una secuenciación de procesos. Por el contrario, se trata de identificar los elementos comunes y las intersecciones entre conductas que parecían surgir sin relación alguna entre ellas.

4 Conceptos y aproximaciones actuales al desarrollo de los niños

Current Concepts and Approaches to the Development of Children

Este capítulo introduce algunas de las nuevas perspectivas en psicología del desarrollo, por lo tanto, en la primera parte se abordarán brevemente los modelos tradicionales desde la perspectiva biológica, epigenética y mecanicista. En segundo lugar, se introducirán los debates entre los modelos, ya sean estos organicistas o mecanicistas y las diferencias o similitudes entre aprendizaje y desarrollo. Seguidamente se analizará el desarrollo como un sistema dinámico capaz de explicar la emergencia espontánea y coherente de formas de orden superior a través de las interacciones recursivas entre componentes más simples (González, Benavides y Riascos, 2009; Van Geert, 2003). Finalmente, se considerarán las críticas a los modelos estadísticos como alternativas de análisis del desarrollo (Cortés, Combariza y Puche-Navarro, 2009; Molenaar, 2004).

Edad, maduración y desarrollo

¿Por qué la edad ha sido considerada una variable tan potente para explicar el desarrollo? No deja de sorprender cómo la mayoría de los estudios en desarrollo (Erikson, 1980; Gessell, 1956; Jones, 2011; Mehler y Dupoux, 2003) toman como referencia para explicar el cambio, la variable edad. Este énfasis deja al descubierto la influencia de modelos organicistas. Pensar que el desarrollo depende de la maduración podría justificar la importancia que se le ha otorgado a la relación edad-madurez-desarrollo (Lewis, 2000). En este orden de ideas, esta perspectiva organicista, que deriva de una de las tendencias en biología, parte de conceptos como el desenvolvimiento (*unwrap*, *unroll* o *unfold*) (Van Geert y Steenbeek, 2005). Considerar el desarrollo como un proceso germinal, que está sujeto a las leyes de la maduración más que a la interacción o a la influencia del medio, lleva a priorizar lo innato más que lo aprendido. El desarrollo es el producto del paso del tiempo que permite ir desenvolviendo lo que ya estaba programado de forma germinal.

Bajo esta idea de desarrollo, surgen tendencias como las de Gessell en los años 30 y 40 del siglo xx. Este autor fue uno de los más meticulosos y detallistas en el proceso de definir qué se debe esperar de un niño en determinada edad. El concepto que Gessell y Bates (1987) defienden es el mismo de la aproximación organicista: el crecimiento está programado desde la concepción y se manifiesta en un orden sistemático. El crecimiento como proceso de establecimiento progresivo de patrones de desarrollo en todas las esferas de la conducta es la característica de la propuesta de estos autores. En este sentido, el desarrollo es crecimiento y maduración y su aparición no requiere nada diferente del propio niño que guarda la programación interna de su desarrollo futuro.

En campos tan diversos como el desarrollo social, cognitivo, motor y de la personalidad, muchos autores adhirieron esta propuesta germinal. Esta postura, tan difundida en el campo pedagógico, social y médico, ha tenido una repercusión en la forma de mirar el desarrollo y sus parámetros evaluativos. Los patrones fijos de desarrollo han llevado a pensar que todos los niños pasan, y deben pasar, por ciertos parámetros de logro que definen el deber ser. Todo aquello que se desvíe de este escenario es considerado anormal o deficiente. De tal manera, los niños están o no en la norma y sus variaciones respecto a esta conllevan un juicio (Murray, 1992). Las implicaciones de esta normalización del desarrollo son evidentes en la medida en que sus efectos trascienden los aspectos formales para insertarse en temas de autoestima, integración social o estigmatización de los niños que no cumplen con los parámetros determinados.

Evolución y desarrollo

Otras concepciones del desarrollo se derivan de visiones más evolucionistas, como la teoría genética de Piaget (1997), que es un claro ejemplo de un concepto de *desarrollo* más ligado al cambio a partir de la interacción con el medio que a un crecimiento basado en la maduración. Jean Piaget (1886-1980) aportó un modelo epistemológico que ha permitido comprender una pregunta fundamental: “¿Cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro más elevado?”. Esta pregunta reorienta la psicología del desarrollo en una problemática que será definitiva: ¿cómo se da el conocimiento?, ¿qué se conoce?, ¿cuáles son sus fuentes?

La perspectiva de Piaget cuestionó fundamentalmente el carácter innato del conocimiento y, también, que la fuente de la novedad fuera la experiencia. El conocimiento, para Piaget, no puede estar atado a estructuras innatas. Por

lo tanto, la opción de este autor fue epigenética. La epigénesis da cuenta de la interacción entre el genotipo y el medio. La epigénesis del conocimiento implica un progreso, siempre un mejoramiento. De estos planteamientos resultan los más ampliamente difundidos respecto a la teoría piagetiana y lo que parece más recuperado por sus divulgadores: una formulación del desarrollo en términos de etapas ligadas a las estructuras lógicas de pensamiento. No obstante, la realidad es que Piaget también planteó una concepción del desarrollo en términos de etapas ligadas a las estructuras lógicas de pensamiento. Piaget complementó su idea del desarrollo como un proceso en espiral a partir de la abstracción reflexiva en la que se hace pertinente el estudio de los mecanismos de desarrollo y la perspectiva de interacción del individuo con el medio (Piaget, 1997).

Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo

Los cuestionamientos acerca del desarrollo como un proceso progresivo, secuencial y lineal fueron los principales aspectos que se criticaron desde la perspectiva de los sistemas dinámicos (Lewis, 2000). Preguntas acerca de las relaciones lineales entre las variables y las secuencias ordenadas y progresivas de los desarrollos no permitían entender algunas de las encrucijadas como el error A no B o el cambio entre gatear y caminar (Smith y Thelen, 2003). Los estudios de Esther Thelen, quien a principios del siglo *xxi* comenzó a pensar el desarrollo como un proceso de emergencia, de interacciones de múltiples componentes en tiempo real y de multicausalidad, marcaron estos primeros cuestionamientos acerca de la linealidad, progresión y secuencialidad del desarrollo.

Los estudios de Thelen en motricidad arrojaron resultados que cuestionaron las perspectivas tradicionales de causalidad para mirar el desarrollo como un proceso multicausal. Por ejemplo, Smith y Thelen (2003) analizaron la pérdida del reflejo de marcha en los niños de 3 meses. En esta línea, las teorías neurológicas explicaban que el reflejo de marcha desaparecía como producto de la maduración de centros corticales (González, Benavides y Riascos, 2009). Sin embargo, Thelen analizó el peso de las piernas de los niños y la relación entre el reflejo de marcha y el pataleo. Esta autora y su equipo lograron determinar que el peso es una de las variables que influye en la pérdida del reflejo de pataleo: a menor peso, mayor es la duración del reflejo de marcha. Estos experimentos muestran cómo el desarrollo no depende de una programación genética sino de una interacción de variables en momentos reales que permiten el cambio (Smith y Thelen, 2003).

Los estudios que abordaron problemas como la permanencia del objeto reaparecen en el repertorio de investigaciones de esta autora de forma muy novedosa. De este modo, Thelen explica el error A no B: cuando un niño busca en la localización errada un objeto que cambia de lugar, no obedece a un problema de permanencia del objeto, sino a diferentes causas, entre las que se encuentran la memoria, la sensación del cuerpo en el niño y la repetición de los eventos (Spencer, Smith, y Thelen, 2001). La mirada pionera y crítica de Thelen fue retomada por autores como Van Geert (1994), quien compartió con ella su interés por mirar el desarrollo como un proceso multicausal y variable y no enmarcado en los cánones del crecimiento.

Van Geert (1994) definió el desarrollo como un proceso que no siempre es gradual ni obedece a un orden jerárquico, pues considera que el desarrollo es diferente entre los individuos, aunque pueden tener trayectorias comunes que suelen ser cíclicas y no siempre progresivas:

El desarrollo no siempre es gradual (pero tampoco es materia de cambios cualitativos) y es claramente diferente entre los individuos, pero siempre muestra trayectorias prototípicas. El desarrollo no se organiza en estadios progresivos, pero sigue patrones cíclicos, que son a la vez transitorios y duraderos, que tienen avances y retrocesos. (p. 14)

Parecería, entonces, que el desarrollo así planteado es un producto de opuestos, contradicciones y cambios. Van Geert (2003) fue muy crítico con el concepto de desarrollo tradicional que se asocia con las perspectivas organicistas ya estudiadas. Él defendió la idea de la autoorganización, que da cuenta de la emergencia de la novedad. La emergencia se convierte entonces en un concepto fundamental para explicar el desarrollo. En esta línea ya no se habla del debate innato-aprendido o ambiente-genética, más bien se analiza el desarrollo desde una perspectiva dinámica que incluye no solo elementos del ambiente, del propio individuo, sino también nuevos componentes que surgen como formas novedosas y que hacen alusión a la autoorganización y a la emergencia.

Conceptos de variabilidad, autoorganización y emergencia

El desarrollo, según Lewis (2000), “se presenta con la emergencia de formas más elaboradas a partir de interacciones recursivas de componentes simples. Este proceso se llama *autoorganización* y hace referencia a la novedad y al crecimiento” (p. 38).

Por lo tanto, los conceptos de variabilidad, autoorganización, multicausalidad, emergencia y procesos dinámicos han sido denominadores comunes de los autores que presentan el desarrollo como un proceso dinámico (Lewis, 2000; Smith y Thelen, 2003; Van Geert, 2003).

Conceptos de emergencia y autoorganización

Más allá de los modelos y de las metáforas estáticas que han sido utilizadas a lo largo de muchos años en Psicología, la tendencia de los sistemas dinámicos es crítica al modelo de crecimiento, aprendizaje o acumulación, porque estos modelos solo ofrecen alternativas limitadas de explicación basadas, todas ellas, en las relaciones lineales entre las variables. Una nueva forma de entender el desarrollo se cifra en la emergencia de formas complejas a partir de interacciones recursivas más simples (Lewis, 2000). En esta línea, el desarrollo visto como un proceso diseñado apunta a la influencia de las variables innatas o aprendidas o a su integración; por el contrario, la *autoorganización* implica una actividad del sistema que involucra los aspectos ambientales y genéticos que construyen nuevas formas de organización que no son la suma de las partes.

La emergencia de una conducta o una habilidad, como la que se estudió en esta investigación, implica mostrar cómo surge una determinada capacidad, sus trayectorias, las discontinuidades de un proceso que es el reflejo de autoorganización del sistema que cambia. La variabilidad es un componente muy importante del proceso de desarrollo (Van Geert y Steenbek, 2005). Los conceptos de emergencia y de autoorganización están muy relacionados (Cortés, Combariza y Puche-Navarro, 2009), pues “*la autoorganización y la emergencia suponen una reorganización a la noción de desarrollo. Se deja de lado el desarrollo como avance inexorable hacia la madurez o el crecimiento de propiedades específicas*” (p. 57). El concepto de *auto-organización*, deja de lado la idea de un desarrollo preestablecido, “Por lo tanto, se hace énfasis en la idea de la interacción de las características biológicas, genéticas, la experiencia y las situaciones en tiempo real, que generan las condiciones para que surja en un dominio determinado, un modo particular de actuar” (De la Rosa, Rodríguez y Ossa, 2009, p. 31).

El concepto de variabilidad

La variabilidad fue un hecho que muchos métodos cuantitativos de la Psicología atribuían a un error de medición (Van Dijk y Van Geert, 2007). Sin embargo, para

Puche-Navarro y Martí (2011) considerar la variabilidad como un componente fundamental del desarrollo cambió el panorama de la Psicología en este campo. Para estos autores, la inclusión del concepto de la variabilidad en el análisis del desarrollo es el fenómeno más influyente en el desarrollo cognitivo en los últimos 15 años. Quizás, como lo planteó Puche-Navarro, el desarrollo visto como un proceso acumulativo, organizado por etapas que son prerrequisitos de otras etapas posteriores, que surgen con el tiempo, ha sido un esquema que ha regido los estudios del desarrollo desde principios del siglo xx. Esta mirada creciente y acumulativa del desarrollo ha obligado a pensar que el niño de 4 años tiene algo más avanzado que el de 3 años y el interés del concepto de variabilidad rompe con esa idea (Puche-Navarro, 2003). En esta línea, el desarrollo no puede ser considerado como un proceso madurativo ni limitado a simples cuestiones biológicas que se basan en el despliegue de elementos ya programados, como ya hemos analizado al inicio de este capítulo. Por el contrario, la complejidad del proceso merece el abordaje de los conceptos de variabilidad que esta autora expone y que aportan a la mirada dinámica y temporal no ligada a la edad.

Desde esta perspectiva, es importante cuestionar la preocupación de la psicología del desarrollo por la predicción y la organización secuencial de este proceso. Actualmente, no se puede pensar el desarrollo ni estudiar el desarrollo sin evaluar qué lugar ocupa la variabilidad (Puche-Navarro y Martí, 2011). En este capítulo se analizará, en primer lugar, el reconocimiento de la variabilidad como característica del desarrollo. En segundo lugar, la diferenciación entre la variabilidad intra e interindividual, y en tercer lugar, los problemas que se derivan del uso de la estadística en los estudios sobre el desarrollo.

La variabilidad como característica del desarrollo

La perspectiva del desarrollo como etapas ha llevado a pensar que los niños atraviesan por desarrollos fijos y universales, sin embargo, esta mirada ha llevado a considerar el desarrollo como una programación. Otros puntos de vista, como los propuestos por Van Geert y Van Dijk (2002), consideraron rangos de estadios de desarrollo y: “Estos rangos son importantes porque dan información de la mayor sensibilidad del sistema al ambiente y a sus cambios” (Van Dijk y Van Geert, 2007, p.8). En este sentido, los niños bajo circunstancias ideales logran los niveles más elevados del desarrollo o de la capacidad que se está observando. Igualmente, podrían tener niveles muy bajos que indican la vulnerabilidad del sistema ante

ciertas circunstancias no tan favorables. Esta flexibilidad y vulnerabilidad son variables para todos los individuos entre sí y para el individuo consigo mismo.

El desarrollo tiene y puede tomar diferentes formas: podría ser una curva monótona y continua o, por el contrario, una línea discontinua. La discontinuidad no es un problema, más bien, es un ejemplo de un proceso de autoorganización en el sistema. Para Van Dijk y Van Geert (2007), la discontinuidad es un reflejo de la autoorganización del sistema y, también, de un cambio en los entre las fases del desarrollo. De acuerdo con estos autores, la variabilidad intraindividual es “la diferencia en el comportamiento del mismo individuo en dos puntos diferentes en el tiempo (2002, p. 341).

Se podría pensar que desconocer la variabilidad intraindividual y considerarla como error ha sido producto de un desconocimiento de esta variabilidad. Sin embargo, autores como Puche-Navarro y Martí (2011) consideran que asumir esta perspectiva fue estratégico para muchos, puesto que negar la variabilidad solo aporta un control y una determinación de los procesos que es conveniente porque fomenta la idea de la predicción de los fenómenos. Para la Psicología, durante muchos años, la variabilidad, tal como señalan Puche-Navarro y Martí (2011):

[...] nace como un dato anómalo que contradice las regularidades y una cierta homogeneidad del desarrollo. Entonces, en lugar de comportamientos semejantes y regulares frente a una misma configuración de la tarea, se tienen comportamientos fluctuantes, desempeños que aparecen y en el momento siguiente desaparecen, comportamientos esquivos sobre los que es difícil establecer una norma de funcionamiento. (p. 2)

El estudio de la variabilidad no como un error, sino como una característica del desarrollo ha permitido mostrar que existen fluctuaciones en el proceso, que no hay uniformidad entre todas las personas, y no la hay tampoco entre el desarrollo del propio individuo.

La variabilidad, en este sentido, no es el resultado del azar, sino que se puede registrar en patrones. Por lo tanto, existe variabilidad intraindividuales e interindividuales que alejan a los individuos de la uniformidad y de los patrones preestablecidos. Estos conceptos se traducen en mostrar cómo una misma persona podría no desempeñarse de la misma forma en una misma tarea en tiempos distintos (Fischer y Bidell, 2006). Un ejemplo que aporta Adolph, Berger y Leo (2010) sobre el proceso de caminar, muestra que los niños pueden gatear o no, que los niños pueden caminar con apoyos o no y, finalmente, caminan. Estos resultados

revelan que los niños logran caminar sin que deban pasar por etapas como gatear o caminar con apoyos, en este orden.

Variabilidad intraindividual, variabilidad interindividual

La Psicología, tradicionalmente, se ha centrado en el estudio de los grupos con el afán de generalizar el desarrollo interindividual al intraindividual. La variación intraindividual se entiende como una variación a lo largo del tiempo en un solo sujeto. Sin embargo, la Psicología ha tenido una especial preferencia por la generalización, suponiendo que la variación interindividual en una población homogénea es equivalente a la estructura análoga de la variación intraindividual. Dados estos supuestos, parecería suficiente centrarse en la estructura de la variación interindividual y generalizar los resultados obtenidos a temas individuales (Moolenaar, 2004).

La psicología del desarrollo tradicionalmente ha analizado el cambio gradual, tratando de eliminar la variabilidad intraindividual que se considera un error de varianza. En general, la variabilidad intrasujeto definida como las diferencias en los niveles de una variable del desarrollo en los individuos, en medidas repetidas, se ha considerado como un error aleatorio. La eliminación de la variabilidad intraindividual ha llevado a analizar el desarrollo como un proceso que sigue un curso lineal, siempre progresivo, con cambios, transiciones y retrocesos que se consideran errores de varianza. La utilización de modelos estadísticos en los estudios en desarrollo humano ha llevado a enfatizar la variabilidad intraindividual como error (Van Geert y Van Dijk, 2002).

Esta diferenciación de los niveles de variabilidad intrasujeto para explicar un fenómeno, aunque no los mecanismos subyacentes se puede corresponder, analógicamente, con la forma como la estadística clásica estudia la variabilidad de un fenómeno a partir de la explicación de la variabilidad intrasujeto. Cuando esta variabilidad aumenta, el fenómeno se explica por una causa que no está presente en los efectos esperados de las variables estudiadas, mientras que si la variabilidad intrasujeto es baja, el fenómeno queda explicado como causa de tales efectos esperados. Si la variabilidad intrasujeto es baja, se dice que el fenómeno es ergódico. Para Moolenaar (2004), en su artículo famoso *A Manifesto on Psychology as Idiographic Science: Bringing the Person Back into Scientific Psychology*, publicado en la revista *Measurement* en el 2004, atribuirle a un fenómeno la ergodicidad implica considerar que obedece a lo esperado desde una mirada probabilística o estadística. Para Molenaar (2004), los fenómenos psicológicos son no ergódicos,

pues plantea que los fenómenos psicológicos como el desarrollo deben analizarse desde la perspectiva idiográfica y no estadística.

En esta línea, el modelo de desarrollo propuesto por Van Geert, (1998) admite la existencia de muchos patrones de desarrollo desde la perspectiva de la variabilidad. El desarrollo es diferente entre los individuos, pero, a la vez, muestra patrones y trayectorias prototípicas. La variabilidad intraindividual es el motor del desarrollo ya que muestra que existen diferencias en este proceso, a través del tiempo, en un mismo individuo. El desarrollo, por lo tanto, no es un fenómeno lineal. El desarrollo tampoco está organizado en estadios, solamente pasa por diferentes estados en este hiperespacio (Van Geert, 1994).

Estadística y variabilidad

Los estudios estadísticos de muestras representativas ciegan la mirada hacia el desarrollo (Valsiner, 1997). Estos estudios se basan en los promedios del grupo, pero no en el desempeño intraindividual que sí muestra el cambio y la transformación. La variabilidad es una fuente de error en el caso de fenómenos complejos en Psicología, por el contrario defiende Valsiner (1997), los errores o las variaciones son fuentes de información acerca de los mecanismos de desarrollo.

Estas ideas de la variabilidad no solo han impulsado un cambio en los estudios del desarrollo y en su concepción, sino que han mostrado la necesidad de cambiar los métodos de estudio. Algunos metodológicos incluyen, por una parte, el diseño de los estudios y, por otra, el análisis de los datos. Los estudios en el campo del desarrollo cognitivo, y especialmente en el tema de TdM, han mostrado un marcado énfasis en la comparación entre grupos de edad (Wellman, 1995). Incluso en investigaciones recientes (Wellman y Liu, 2004), el método se conserva intacto. El procedimiento consiste en comparar niños de diferentes edades en tareas de TdM. Quizás una diferencia que existe en las investigaciones actuales de Wellman, Fang y Peterson (2011) es su carácter longitudinal. Ahora bien, los resultados de este estudio muestran diferencia marcadas entre los individuos, no en el ámbito intraindividual, sino por grupos de edades. En esta línea, los análisis del desarrollo de la TdM se mantienen intactos respecto a la edad.

Siguiendo con estos planteamientos, Molenaar (2004) hace una crítica muy profunda a los modelos probabilísticos y estadísticos que la psicología del desarrollo y, en general, la Psicología ha utilizado para comprender el comportamiento de las personas. La Psicología, dice este autor, es ideográfica, pero se ha empeñado en

utilizar las muestras de sujetos para definir el comportamiento de los individuos. Cuando Molenaar se refiere al carácter ideográfico implica que la Psicología tiene como objeto de estudio el individuo y no los grupos o las sociedades. Esto afirma que la Psicología es una disciplina de lo individual no de lo colectivo. Las asunciones ergódicas son la base de todas las técnicas estadísticas estándares basadas en análisis de la variación interindividual en Psicología. Si se refiere al análisis de la variación, análisis de la regresión, análisis factorial seccionado transversalmente y longitudinal o el modelar (de niveles múltiples) jerárquico (el cual es, incidentemente, una forma restricta de ecuación estructural que modela), todas estas técnicas utilizan solamente la información proporcionada por la variación interindividual.

Los resultados se generalizan, en este sentido, de la muestra al individuo. El requisito que formula que los procesos ergódicos son inmóviles, inmediatamente elimina la idea de que los procesos de desarrollo sean ergódicos. Casi por definición, los procesos de desarrollo se localizan en el tiempo que varía y, por lo tanto, son no ergódicos. Esto implica que la estructura de la variación interindividual en el ámbito de la población no es equivalente a la estructura de la variación intraindividual. El campo apropiado para investigar el desarrollo no es el de la población (diferencias interindividuales), sino el individual (variación intraindividual).

Posibles caminos para el estudio del desarrollo

Son evidentes las críticas formuladas a la mirada tradicional del desarrollo y, desde luego, a los alcances que estas posturas han tenido en el quehacer profesional y en la formulación de teorías (Puche-Navarro y Martí, 2011). Una nueva forma de estudiar el desarrollo de los niños se va imponiendo con grandes dificultades, pero, a la vez, con enormes beneficios para la disciplina y para los padres, maestros y los propios niños, que son los directos afectados en este escenario. Va quedando atrás la imagen del investigador que formula sus hipótesis basándose en las diferencias de edades de los grupos de niños. Las ideas de Gessell (1956) de describir minuciosamente el desarrollo de cada edad queda relegado para dar paso a estudios que tienen como base fundamental las medidas repetidas que reflejan, más que la influencia de la edad, el cambio a lo largo del tiempo. Un seguimiento detallado en el tiempo permite analizar de forma más respetuosa y confiable la emergencia de conductas y sugiere observar la variabilidad, que no es un dato desdeñable.

Quedan a atrás los estudios transversales, para dar paso a los microgenéticos. Igualmente, como ya lo planteaba Molenaar (2004), la importancia de comparar grupos e identificar diferencias significativas, pierde su razón de ser en una disciplina que busca conocer el cambio y que estudia al individuo a lo largo del tiempo (Fischer y Bidell, 2006). Los cambios en la perspectiva del desarrollo se ven reflejados en componentes prácticos de la investigación como por ejemplo, el tamaño de la muestra. ¿Se justifica el uso de muestras que sean representativas de la población en la búsqueda de un conocimiento más fiel de lo que implica el desarrollo? No, porque el objetivo ya se aleja de la búsqueda de patrones comunes y de la unificación del desarrollo por etapas y grupos etarios. Como bien lo ha planteado Valsiner (1997), la estadística ciega la mirada intraindividual para dar paso a las medidas de tendencia central que muestran, como su nombre lo indica, tendencia de una muestra determinada.

Los beneficios para los niños, padres y maestros es un componente menos abordado pero, con importantes alcances. Un conocimiento basado en la diferencia más que en la homogeneidad es más tolerante y sobretodo más cercano a la realidad del desarrollo. La idea de la variabilidad del desarrollo sugiere la existencia de caminos diferentes para lograr un cambio. Ahora bien, ¿será necesario dibujar curvas de desarrollo para cada niño, sin lograr definir parámetros de comparación que identifiquen deficiencias o que consideren los logros en su justa medida? Sería el ideal, y el análisis de estas curvas, permitiría mostrar trayectorias por las que los niños podrían pasar en un momento a lo largo del tiempo. Los padres, maestros y el propio niño podrían conocer la importancia de un estudio intraindividual que pusiera al descubierto la emergencia de conductas, su variabilidad y las tendencias. Los parámetros de comparación no serían escalas rígidas de progreso. Tampoco existiría un temor de los retrocesos o de los saltos que omiten los prerrequisitos. Por el contrario, preocuparía más la monotonía de curvas sin cambio ni variabilidad o aquellas que progresan de forma constante, sin mayores sorpresas. Como es evidente, existen retos fundamentales en este campo que deben nutrirse con la investigación que aporte en esta dirección.

5 Aspectos metodológicos

Methodological Aspects

Problema de investigación

El problema de investigación de este estudio se basó en dos elementos. El primero se relaciona con el interés por conocer la emergencia de las formas de producción de TP que surgen como parte del desarrollo de los niños: ¿cuáles son sus trayectorias?, ¿cómo se organizan estas trayectorias a lo largo del tiempo?, ¿cuáles son los componentes que dan cuenta de dicha emergencia? Se trata de establecer esa emergencia de la producción de acciones de TP, de la manera más aproximada y, complementariamente, determinar algunos componentes de la apreciación de las acciones de TP.

El segundo elemento abordó la necesidad de demostrar la conducta de *tomar el pelo* como una actividad mentalista en los niños pequeños y, por lo tanto, los lazos que la unen a lo que se ha denominado la TdM. En contravía con las ideas dominantes respecto al desarrollo de la TdM, esta investigación busca demostrar que en conductas cotidianas como las formas de TP, existen componentes similares de comprensión de las otras mentes, especialmente de las creencias y de las falsas creencias.

Objetivo general

El objetivo general del proyecto fue identificar la emergencia de la capacidad de producir y apreciar las formas de TP en niños entre 11-48 meses y su relación con la capacidad de ellos de comprender los estados mentales de los otros. Se buscó entender la aparición temprana de componentes mentalistas que se asemejan a la llamada TdM en las acciones de TP.

Objetivos específicos

- Recuperar la emergencia y las trayectorias de la producción de conductas de TP en niños de 11-42 meses.
- Analizar los componentes mentalistas existentes en las trayectorias de la producción de las formas de TP.

Participantes

Catorce madres con estudios universitarios, con pareja estable, acceso a Internet y con más de 8 horas dedicadas al cuidado de sus hijos conformaron el grupo inicial de participantes. En su mayoría las madres residían en Colombia, solo dos casos vivían fuera del país, una en Suiza y la otra en los Estados Unidos. Del grupo inicial de 14 madres, dos de ellas abandonaron el estudio en sus primeras etapas, aduciendo motivos laborales que les impedían la observación de las conductas de sus hijos durante el día. Además, los datos de un niño no fueron incluidos en el estudio porque su edad estaba fuera de los rangos establecidos (tenía 6 meses). De este modo, la muestra final estuvo conformada por 11 madres con edades comprendidas entre los 25 y 36 años con hijos entre los 11 y 40 meses. Dos grupos se constituyeron de acuerdo con la edad de los niños. El primer grupo conformado por 3 niños y 3 niñas entre los 11 y 21 meses y un segundo grupo constituido por 1 niño y 3 niñas entre los 25 y 40 meses (tabla 5).

Tabla 5. Edades de la muestra de niños del estudio con madres

	Niño	Sexo	Edad de inicio	Edad de finalización
GRUPO 1	1	Niña	11	17
	2	Niño	12	13
	3	Niño	13	14
	4	Niña	15	17
	5	Niño	18	21
	6	Niña	21	23
GRUPO 2	7	Niña	25	27
	8	Niña	26	28
	9	Niño	30	32
	10	Niña	38	40
	11	Niña	40	42

Fuente: elaboración propia

La figura 1, a continuación, complementa gráficamente la información rese-
ñada en la tabla 5.

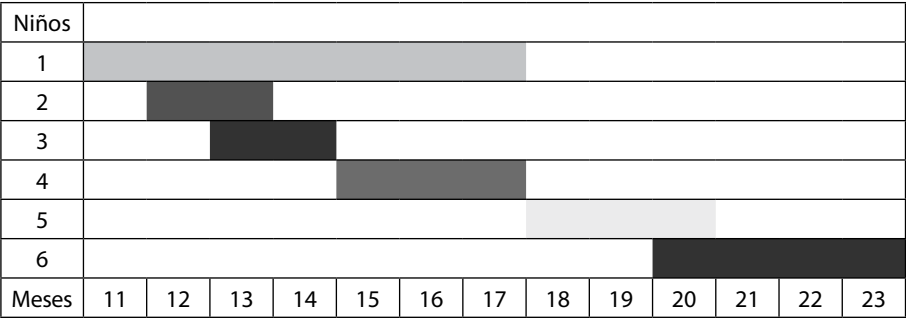


Figura 1. Segmentación de edades de los niños del grupo 1. Se observa en la figura que la muestra cobijó niños entre los 11 y 23 meses

Fuente: elaboración propia

En la figura 1 se observa, además de los niños, el tiempo de permanencia de los participantes en el estudio. De tal manera, se puede describir que el participante 1 estuvo durante 8 meses en el estudio y los participantes 5 y 6 estuvieron 4 meses. Los participantes 2 y 3 permanecieron en el estudio 1 mes cada uno. Se destaca en esta figura la continuidad de las edades que permiten trazar una línea continua entre los 11 y los 24 meses, teniendo al menos un niño por edad. De este modo el niño 1 estuvo 8 meses y comenzó a los 11. Así pudimos seguirlo cuando cumplió 12, 13, 14 15, 16, 17 y 18 meses.

En la figura 2 se observa la continuidad de las edades de los niños del grupo 2. Las edades en este grupo oscilan entre 24 y 42 meses. Todos los niños de este grupo permanecieron 2 meses.

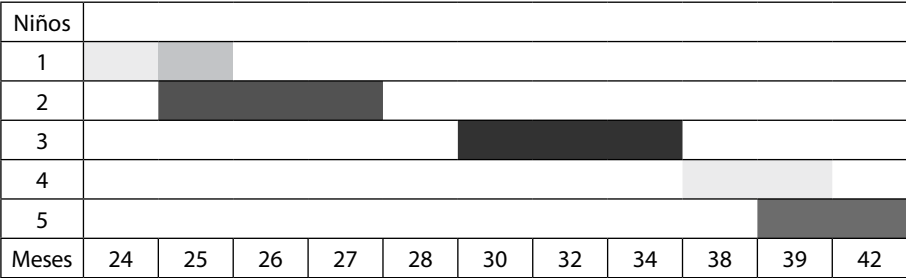


Figura 2. Segmentación de edades de los niños del grupo 2. En esta figura se muestra un continuo entre los 25 y 42 meses, con algunas intersecciones en las edades

Fuente: elaboración propia

Herramientas de registro

Para facilitar el registro de las conductas de los niños por parte de las madres, se diseñó un formato de 5 columnas en el que se incluía la fecha, el lugar, las personas involucradas, las conductas que se consideraban como TP y la reacción de los adultos ante las acciones de los niños (*anexo D*). También se utilizaron guías de información para las madres que ilustraban con ejemplos cuáles podrían ser conductas de TP (*anexo C*).

Procedimiento

El procedimiento se realizó siguiendo un protocolo de 3 pasos. En primer lugar, se estableció un primer contacto con las madres para explicarles el objetivo y el procedimiento del estudio. Las madres eran ubicadas a través de redes sociales cercanas a la actividad laboral y académica de la investigadora. Casi ninguna de las madres conocía directamente a la investigadora; eran contactadas por terceros que servían de puente entre la investigadora y la madre. En este primer paso del procedimiento se contactaba a la madre y se le explicaba el objetivo del estudio y sus alcances. Una vez las madres habían comprendido el estudio y eran conscientes de cuál sería su participación, se procedía al segundo paso que consistía en entregar el consentimiento informado (*anexo A*), el cual debería ser firmado por los dos padres aunque solo la madre realizara la observación. El proceso finalizaba con el tercer paso en el cual se entregaba a las madres las instrucciones y la carta de bienvenida (*anexos B y C*). En este material se les proporcionaban ejemplos que ilustraban las conductas de TP que suelen mostrar los niños y se les instruía acerca de cómo utilizar la hoja de registro (*anexo D*).

En un principio se diseñó una página Web para que las madres pudieran registrar virtualmente sus observaciones. Este procedimiento rápidamente fue modificado, por mostrar dificultades técnicas y problemas de privacidad de la información. Este último punto hace referencia a la visibilidad de la información de los niños en la página, lo cual incomodaba a las participantes, puesto que ellas deseaban conservar su anonimato y el de sus hijos. Por lo tanto, se priorizó el envío de correos electrónico, de llamadas personales y entrevistas individuales, desechando el uso de la página Web con el propósito de garantizar que la investigadora y la madre-*informante* fueran las únicas personas que tuvieran acceso a la información de ella y de su hijo o hija.

Cuando las madres comprendieron el estudio y su procedimiento, la investigadora estableció con cada una de ellas una comunicación semanal a través del correo electrónico para actualizar los formatos de registro. Este contacto cercano con las madres *informantes* permitió resolver sus dudas y, en ocasiones, ahondar acerca de la información que ellas registraban. El seguimiento se realizó por espacio de 8 semanas, aunque algunas madres reportaron las conductas de sus hijos solo por 4 semanas y otras por más de 8 (figura 1 y figura 2). La diferencia en los tiempos de registro dependió enteramente de la motivación de la madre por continuar enviando la información. En algunos casos, como se explica en la figura 2, las madres abandonaron el estudio por motivos de disponibilidad de tiempo.

Los formatos con los reportes textuales de las conductas de los niños se archivaron en carpetas y luego se organizaron en tablas (anexo E). Estas tablas se ordenaron por fechas y registros de las observaciones de las madres. Posteriormente, se procedió a la elaboración de criterios de clasificación de las conductas de los niños a partir de las definiciones de formas de TP que se analizaron en el capítulo 3, y según, las exigencias cognitivas que demandaba la tarea. Se estableció como primer criterio el contexto lúdico y divertido. TP es una acción que implica diversión y un contexto lúdico. Un segundo criterio obedece a la iniciativa del niño reflejada en su capacidad de proponer una acción que involucra compartir intenciones a través de la interacción con el adulto. Como tercer criterio se contempló la capacidad de provocar un cambio en la situación sin la participación del adulto. Este tercer criterio alude a la capacidad del niño de modificar la acción propuesta inicialmente para sorprender al adulto. El cuarto criterio hace referencia a la consecuencia de la modificación de las acciones en términos de una comunión de mentes o, por el contrario, de una distancia importante en cuanto a las intenciones de las dos personas involucradas. Este criterio también hace referencia a la dificultad que implica para el adulto comprender la situación e involucrarse nuevamente en el juego propuesto por el niño.

Recogidos los datos, la primera clasificación de las conductas de los niños la realizó la investigadora y, después, se sometió a la evaluación de tres expertos, quienes, de forma individual y luego colectiva, analizaron los comportamientos de los niños y los clasificaron de acuerdo con sus características en relación a las formas de TP y su definición.

Finalizada esta etapa de recolección de información, la investigadora entregó un diario a cada madre, con la información de todas las conductas que ellas habían registrado de su hijo y un diploma de participación de la madre y su hijo. Una vez obtenidos los registros de las conductas de los niños, se procedió al análisis cualitativo de la información como se muestra en la sección de resultados.

Diseño

El diseño utilizado para este estudio fue de tipo longitudinal y naturalista. Las observaciones en ambientes naturales que las madres realizaron al comportamiento de sus hijos se registraron a lo largo de 2 meses aproximadamente, con un promedio de 2,1818 meses de registro por madre y con una frecuencia variable de registros. El seguimiento cercano y frecuente en ambientes naturales y cotidianos de los niños constituyó el eje del diseño, dentro del marco de la observación no participativa de la investigadora. En la figura 3 se observa un esquema del diseño de acuerdo con la duración de cada una de las madres en el estudio.

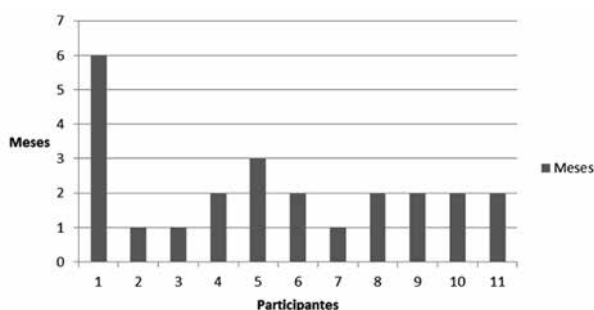


Figura 3. El promedio de permanencia en meses fue de 2,1818

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 3, el límite inferior se encuentra en un mes mientras que el límite superior se encuentra en 6 meses. Asimismo, la figura 3 señala detalladamente que la permanencia de cada una de las madres en el estudio fue variable: algunas madres permanecieron 6 meses y otras 1 solo mes.

Resultados

Investigación con madres informantes

Durante los meses de seguimiento de las 11 madres *informantes* se registraron 139 acciones que fueron incluidas en el análisis. Otras conductas fueron desechadas por ser reportes de pataletas o de manifestaciones afectivas que no tenían relación ni con el juego ni con las formas de TP (p. ej., abrazos o manifestaciones de afecto verbal). Los 139 registros elaborados por las madres fueron clasificados en 7 categorías: a) juego, b) payasadas, c) juegos basados en expectativas, d) juegos de convenciones, e) fingir, f) distraer y g) las acciones de ocultar información (figuras 4 y 5). A su vez, los juegos se clasificaron en 7 categorías.

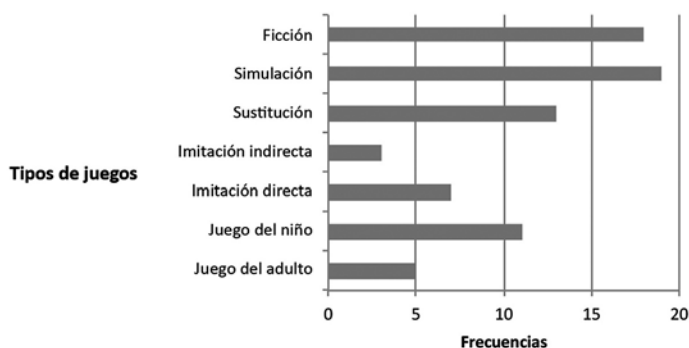


Figura 4. Frecuencia de acciones de juego. En la figura se observa que el juego de simulación y el juego de ficción son juegos que tienen las frecuencias más elevadas

Fuente: elaboración propia

En la figura 4, se comparan las frecuencias de registro de los tipos de juegos. Se destaca que el juego iniciado por el adulto tiene cinco reportes y el juego de imitación directa solo tres. Los juegos que más se reportan son los que corresponden a la categoría de juego de *pretend*: juego de sustitución, simulación y ficción.

En la figura 5 se observa la frecuencia de todos los juegos en comparación con las categorías de TP. Cabe señalar que el juego y las payasadas no se consideraron como formas de TP; por lo tanto, se identificaron 5 categorías de TP; es decir juegos de expectativas, juegos de convenciones, fingir, distraer y ocultar información.

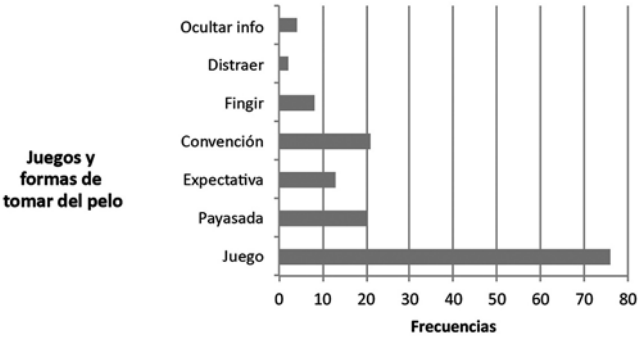


Figura 5. Frecuencia de registros por tipos de acciones

Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se observa que la mayor frecuencia de acciones registradas corresponde al juego con 76 registros. Las frecuencias más bajas se ubican en las acciones de ocultar información, distraer y fingir. La organización de estas categorías y de los niveles en los cuales se posicionan corresponde a la inclusión de las características de TP que han sido descritas con anterioridad. La primera concierne al carácter lúdico de las acciones; la segunda, a la iniciativa. La tercera hace referencia a la interrupción o provocación que incluyen las acciones de TP. La cuarta atiende a la modificación del estado mental del adulto. Este elemento resultó ser indispensable para clasificar por niveles las acciones de TP, puesto que implica no solo la capacidad del niño de modificar los estados mentales de los otros, sino la capacidad del adulto de ser consciente del cambio y comprenderlo. En la tabla 6 se describen las categorías encontradas (tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de las conductas de TP en el estudio con madres

Nivel	Descripción	Ejemplo
1. Juego	El juego en sus diferentes formas se caracteriza por ser lúdico y divertido para las dos personas, sin involucrar cambios o transiciones inesperadas.	Véase tabla 7.
2. Payasadas	Son conductas exageradas que tienen como fin hacer reír a lo demás. Su carácter literal está centrado en imitar de forma exagerada las acciones de otros. No se clasifican como formas de TP, sino como una forma de humor hiperbólico.	Jaco repite las mismas conductas de su abuela cuando ella se suena la nariz.

3. Juego de expectativas	Hace referencia a los juegos en los cuales se rompe la coherencia entre lo que el otro espera y lo que se ofrece. Esta es una acción de TP.	N ofrece un trozo de pan a su tía y cuando ella va a comerlo lo retira y él se ríe.
4. Juego de convenciones	Contempla acuerdos explícitos que se rompen unilateralmente, generando sorpresa y dificultades en la comprensión de la situación, como una forma de TP y no como una desobediencia. Se diferencia del juego de expectativas porque este último implica un cambio súbito en las condiciones o normas de un juego acordado por ambos. En el juego de convenciones los acuerdos se han hecho previamente y no en el marco de un juego. Por lo tanto, la interrupción demanda un conocimiento de las normas preestablecidas.	Ja tiene prohibido tocar las plantas. Ella se acerca a tocar las hojas de una planta, mira a su madre, sonríe y cuando la madre se sorprende, ella se vuelve a acercar a las plantas haciendo como si las fuera a tocar.
5. Fingir	Son acciones que parten de la iniciativa del niño, quien elabora una situación inexistente para aparentar lo que no es y jugar con las creencias de los otros. El niño pretende sorprender o confundir al otro.	Nadi finge estar dormida para generar pensamientos y acciones en la madre en relación con este hecho.
6. Acciones de distraer	Implican un esfuerzo del niño por focalizar la atención del otro en algo que no es lo fundamental de la escena para él. Parte de la iniciativa de niño y las acciones sorprenden y modifican el estado mental del otro, a tal punto que llega a existir una sensación de confusión y engaño.	Juli no quiere comer y comienza a hacer gestos divertidos para “distraer” la atención de la madre.
Ocultar información	El niño domina la situación proponiendo acciones que ocultan la información y que hacen creer al otro algo que no es y, por lo tanto, el niño no solo domina su mundo mental y físico, sino aspectos del mundo mental del otro.	N sabe dónde está el labial de su madre, que él ha escondido, pero no proporciona información cuando le preguntan acerca del lugar donde se encuentra ese objeto.

Fuente: elaboración propia

Nivel 1: juego

En la categoría de juego (tabla 7) se identificaron siete tipos: 1) iniciado por el adulto, 2) iniciado por el niño, 3) de imitación directa, 4) de imitación indirecta,

5) de sustitución, 6) de simulación y 7) de ficción. El juego iniciado por el adulto corresponde a su interacción con el niño, y es el adulto quien propone el juego. Por ejemplo, el papá inicia un juego de cosquillas con el niño. El niño sigue la iniciativa del padre, pero no es él quien ha propuesto la acción. Lo contrario sucede en el juego iniciado por la motivación y las intenciones del niño que invita al adulto a jugar.

En cuanto a la imitación, se encontraron dos tipos de juegos de imitación: uno directo y otro indirecto. En la imitación directa, el niño de manera sincronizada en tiempo y espacio reproduce las acciones del adulto como juego. Un ejemplo se presenta cuando la niña más pequeña imita las actuaciones de su hermana mayor en un juego de muñecas. La imitación indirecta sucede en espacios y tiempos distintos a las conductas de origen que generan la imitación, por ejemplo: cuando el niño imita la forma en que su padre habla por celular cuando el padre está ausente.

La sustitución hace referencia a la utilización de objetos que remplazan a otros: el uso de un palo como si fuera un caballo. La simulación es el mismo juego de roles en el cual el niño asume el rol de otros. Juega a ser un médico o al papá o la mamá. Finalmente, el juego de ficción contempla la creación de mundos y personajes imaginarios. Es así como el niño logra inventar eventos inexistentes como personajes que no son reales.

Tabla 7. Tipos de juegos identificados en los registros de las madres informantes

Tipos de juegos	Definición	Ejemplo
1. Juego de iniciativa del niño	El niño inicia el juego e invita al adulto a jugar.	<i>Ja</i> saca su pie de debajo de las cobijas y comienza a moverlo invitando a la madre a que lo coja y le haga cosquillas.
2. Juego de iniciativa del adulto	El adulto inicia el juego con el niño.	Los padres de <i>N</i> le insinúan al niño que los asuste.
3. Juego de imitación directa	El niño imita a las personas en el mismo tiempo y lugar que los hechos se presentan.	<i>Nadi</i> imita la forma como la madre lava la ropa mientras la madre está poniendo la ropa en la lavadora.
4. Juego de imitación indirecta	El niño imita las conductas de alguien en otro tiempo y espacio, sin que el modelo esté presente.	<i>Juli</i> imita la forma como el papá habla por celular, sin que él esté presente.
5. Juego de sustitución	El niño sustituye un objeto por otro como una forma de representación de su mundo.	<i>Ja</i> utiliza un cartón como si fuera un teléfono.

6. Juego de simulación	El niño toma o asume el rol del otro en el juego. El niño simula ser otro personaje y actúa como tal.	Mamá conduce el carro camino al colegio. <i>Nadi</i> juega con sus dedos fingiendo que son ardillas que hablan la una a la otra. Mamá ríe y <i>Nadi</i> se divierte.
6. Juego de ficción	El niño imagina mundos fantásticos o juega con objetos y personajes imaginarios. Atribuye vida a lo que no tiene.	<i>Nadi</i> dice a todos que afuera hay hienas y que nos se puede salir porque es peligroso.

Fuente: elaboración propia

Esta clasificación de los juegos no contempla categorías de TP, porque si bien estos juegos suelen ser divertidos, no tienen los componentes propios de las conductas de TP que se observan en la figura 6, en la que se exponen los cuatro criterios que se definen en esta investigación como componentes de formas de TP: a) diversión, b) iniciativa del niño, c) provocación y d) modificación del estado mental del adulto. En la figura 6 se observa cómo a partir del juego de expectativas, las acciones descritas cumplen con los criterios expuestos. Ahora bien, la diferencia en cuanto al nivel depende principalmente de los dos últimos criterios. En este sentido, el adulto puede comprender rápidamente las intenciones del niño y vincularse con su estado mental o, por el contrario, la magnitud de la provocación aleja la mente del niño y la del adulto a una distancia que tarda en reconciliarse.

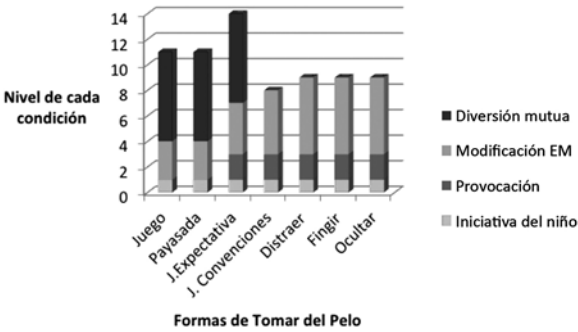


Figura 6. Criterios de clasificación de las conductas de TP. Se observa que una de las diferencias más importantes es la diversión mutua que no se presenta en todas las formas de TP, sino en las tres primeras

Fuente: elaboración propia

Se podría considerar que la iniciativa del niño es una constante, como se observa en la franja azul del eje horizontal (franja inferior). Por su parte, la provocación que se representa con la franja roja no aparece en el juego ni en las payasadas. En el juego, tal como se observa en la figura 6, sí existe la iniciativa del niño, la modificación de estados mentales y la diversión mutua. En las payasadas sucede lo mismo que en el juego: existe diversión mutua, iniciativa del niño y modificación del estado mental que se traduce en la expresión de la risa ante las payasadas del niño. En el juego de expectativas y de convenciones se presentan los cuatro componentes, pero en menor medida la modificación de estados mentales porque en estas formas de TP, los adultos logran comprender las formas de TP y se involucran en estas acciones, y esto crea nuevas formas de TP. No sucede lo mismo con las acciones de fingir, ocultar información y distraer. Dentro de la categoría establecida, estas acciones representan niveles más complejos de TP que se organizan principalmente alrededor del desconcierto de adulto y de su baja participación en la comprensión de estas acciones generadas por los niños.

Nivel 2: las payasadas

Las payasadas representan una conducta que se identifica como un intermedio entre las formas de TP y el juego divertido. Las payasadas son conductas observables, exageradas, cuya finalidad es hacer reír a lo demás. Estas conductas, como ya se ha dicho, no son formas de TP sino formas de humor basado en la imitación exagerada. La diferencia con la imitación consiste en que en las payasadas se exageran los movimientos y la intención que subyace a estas acciones es hacer reír a los otros. La imitación en el contexto del juego implica hacer lo mismo que el otro, sin distorsionarlo y su intención no está motivada por hacer reír al otro a partir de gestos, entre otros recursos. En las payasadas, por el contrario, el niño reconoce que sus acciones de imitación exagerada, tienen efectos sobre los otros y les produce risa (véase p. ej., análisis de las payasadas de *Jaco*).

Nivel 3: el juego de expectativas

Por otro lado, el juego de expectativas hace referencia a aquellos juegos donde la coherencia entre lo que el otro espera y lo que se ofrece es el centro de la interacción. En la clasificación de formas de TP, el juego de expectativas trasciende en su complejidad a la payasada porque existe una provocación que cambia los escenarios de interacción entre el adulto y el niño.

Nivel 4: el juego de convenciones.

El juego de convenciones contempla los acuerdos que se rompen unilateralmente generando sorpresa y cambios en la comprensión de la situación por parte de quien no tuvo la iniciativa de modificar el juego. A diferencia del juego de expectativas, el juego de convenciones rompe los acuerdos de tal manera que el adulto no logra comprender de forma rápida las verdaderas intenciones del niño.

Nivel 5: fingir

En las conductas de fingir, el niño *hace como si* algo fuera real pero no lo es. El niño crea eventos ficticios y hace creer al otro que existe un escenario que él muestra pero que resulta ser falso. Es una de las acciones de TP donde más claramente se juega con las creencias del otro.

Nivel 6: distraer

La conducta de distraer implica una forma cercana al engaño pero, a diferencia del engaño que supone ocultar información para su propio beneficio, en la distracción el niño busca divertirse. El niño se divierte mientras distrae a los demás. La provocación es más sutil, porque desde la perspectiva del adulto no se comprende de forma clara. El niño sí comprende sus intenciones y las del otro así como la percepción de la situación que el otro tiene y la propia. El adulto tarda en comprender las verdaderas intenciones del niño y en ocasiones nunca logra comprenderlas.

Nivel 7: ocultar información

Ocultar información podría asimilarse a un engaño, pero, con una variante importante que, se refiere al objetivo del engaño. En este caso, el engaño no se utiliza para obtener beneficios propios en contra de otros, sino para crear estados mentales que confundan a los demás. Es esta confusión lo que genera diversión al niño. La percepción de la situación es conocida por el niño y desconocida por el adulto. Es evidente que el niño domina la situación y el adulto tarda en comprenderla y en ocasiones nunca la comprende.

Análisis de casos

A continuación se describirán las acciones de los niños, tanto del grupo 1 como del grupo 2. Los nombres de los niños se reducen a las siglas iniciales para conservar el anonimato.

Análisis de casos Grupo 1

Caso de Ja

Ja es una niña que inició el estudio a los 11 meses. Cabe resaltar que esta niña vive en Suiza y la madre envió todos los resultados escritos a través del correo electrónico. Como se observa en las figuras 7 y 8, hubo dos grandes etapas de registro. La primera, entre marzo y mayo del 2009 (figura 7) y la segunda, desde agosto hasta octubre del mismo año (figura 8). En estas secuencias de observaciones de la madre *informante* durante los meses de abril a mayo y de agosto a octubre, aparecen cuatro tipos de conductas que son: juegos, payasadas, juego de expectativas y juegos de convenciones.

2009	Marzo					Abril					Mayo				
Juego															
Payasadas															
Expectativas															
Convenciones															

Figura 7. Secuencia de observación registradas por la madre de Ja durante los meses de marzo, abril y mayo. Se observa una acumulación de registros en situaciones de juego y se desataca la aparición del juego de convenciones en una mayor frecuencia que el de expectativas

Fuente: elaboración propia

En la figura 8 se muestran los registros de la madre de Ja a lo largo de los meses de agosto, septiembre y octubre.

2009	Agosto					Septiembre					Octubre				
Juego															
Payasadas															
Expectativas															
Convenciones															

Figura 8. Registro de las conductas de Ja reportadas por la madre durante los meses de agosto, septiembre y octubre del 2009

Fuente: elaboración propia

Esta figura refleja una disminución en los registros reportados por la madre de Ja. Se observa que los tipos de acciones se mantienen a excepción de las payasadas.

Sin embargo, se muestra la aparición de acciones de juego de expectativas y de convenciones.

Descripción de los juegos de Ja

Ja presenta un espectro de juegos que oscila entre el juego denominado de iniciativa hasta el juego de sustitución. No se reportaron juegos de ficción. Para ampliar la información acerca de los juegos de la niña, el lector puede consultar el anexo E y revisar la figura 9, en la que se consignan las trayectorias de estos juegos a lo largo del tiempo. En este apartado se describirán algunos juegos iniciales de la niña que muestra su iniciativa para interactuar con los demás.

De acuerdo con el reporte de la madre, *Ja está sentada en su cama, un pie sobresale. La mamá le hace cosquillas en el pie. Ja retira el pie, se ríe y vuelve a ponerlo afuera de la cama en espera que la mamá vuelva hacerle cosquillas de nuevo.*

Análisis

Esta actividad aparentemente sencilla entre la madre y la niña muestra la capacidad de *Ja* para dirigir las acciones de la madre sobre algo que ella disfruta y repite de manera reiterada. Son las pequeñas rutinas sobre las cuales se va desarrollando posiblemente esta capacidad de compartir las intenciones en un juego divertido. Este juego no podría clasificarse como una forma de TP porque carece de elementos definitorios como la provocación; sin embargo, el juego conserva dos elementos constitutivos de las formas de TP que son la diversión y la iniciativa.

Descripción juego de sustitución de Ja

Otro tipo de los juegos registrados es el de sustitución, cuando la niña utiliza un objeto como si fuera otra cosa. De forma literal se transcribe lo que la madre describió: *Ja está jugando con un pedazo de cartón y se lo entrega a la abuela. La abuela coge el pedazo de cartón y se lo pone al oído, como si fuera un teléfono. Ja vuelve a coger el pedazo de cartón e imita a la abuela, hablando, como si oyera algo en el teléfono y sonriéndole a su abuela. La niña suele utilizar objetos como si fueran otra cosa. Por ejemplo, utiliza un cartón como si fuera un teléfono o asume el rol de su madre cuando ella conversa con la abuela.*

Análisis

Este juego se trata de un juego divertido que contempla una interacción y, desde luego, una forma de compartir las intenciones con otros. Jugar a que un cartón es un

teléfono¹ da cuenta de la capacidad de la niña para representar los objetos en una función distinta a la que tienen; además, da cuenta de la posibilidad de la niña de crear situaciones en las cuales involucra a los otros y comparte con ellos sus representaciones e intenciones. Esto muestra un intercambio de significados. En este caso, la niña logra una interacción con otros, quienes comparten el sentido del juego que ella propone. Estos son algunos ejemplos de los juegos de la niña. En la figura 9 se observa la trayectoria de estos juegos y los distintos tipos encontrados.

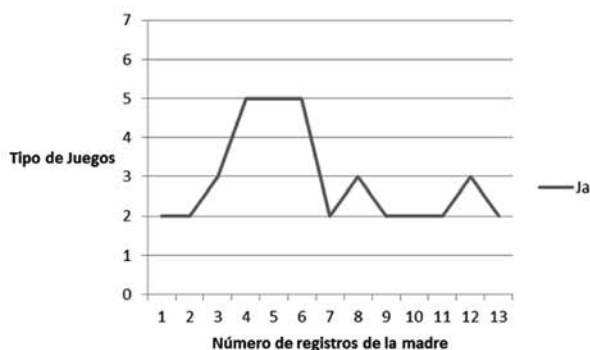


Figura 9. Tipos de juegos de Ja. Tipos de juegos de Ja. En el eje vertical el (1) corresponde al juego iniciado por el adulto, (2) juego iniciado por el niño, (3) juego de imitación directa, (4) juego de imitación indirecta, (5) juego de sustitución, (6) juego de simulación y (7) juego de ficción

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura 9, en la trayectoria aparecen juegos de imitación y de sustitución. La tendencia del juego de Ja de pasa por el juego iniciado por la niña y el juego de imitación directa y de sustitución. No se registraron juegos de toma de roles o de ficción en los que la niña crea espacios o personajes imaginados. Los juegos oscilan entre el juego de iniciativa de la niña y el juego de sustitución.

Descripción de las acciones de Ja

Descripción de las payasadas de Ja

Una forma divertida de interacción de los niños con los adultos son las payasadas. Este nombre de payasadas proviene de la idea de un payaso que hace reír al público a través de movimientos, sonidos, exageraciones o disfraces. La imagen de un

1 Este juego es muy cercano a la célebre situación del inicio de la función semiótica que describe Piaget sobre Jacqueline cuando juega al banano como teléfono.

payaso es siempre la de alguien que para hacer reír exagera los movimientos, los gestos y la forma de vestir. De acuerdo con esta definición, la siguiente conducta que la madre de *Ja* reporta se clasificó como payasada: *papá y mamá están hablando sin pararle bolas a Ja. Ella empieza a hacer ruidos chistosos con la boca. Papá y mamá se ríen. Ja continúa haciendo los ruidos, riéndose, ellos se ríen también.*

Análisis

En palabras de la madre *informante* se muestra que estas acciones son lúdicas y que dependen de la iniciativa de la niña, aunque no parten de unos acuerdos previos entre la niña y los demás. Se destaca la iniciativa de la niña de atraer la atención de los demás a partir de elementos que pueden ser divertidos o que se repiten y exageran. En este caso, las payasadas se relacionan más con la forma de llamar la atención a través de sonidos chistosos que la niña hace con frecuencia y que después de un tiempo se convierten en algo que hace reír a los padres. No se trata, desde luego, de una forma de TP, pero sí, de una forma de humor que involucra la exageración de sonidos, la iniciativa y la diversión. En este ejemplo, todo culmina en un intercambio lúdico con los padres.

Descripción de juegos de expectativas de Ja

Otra de las acciones que aparecen en el repertorio de conductas de la niña hace referencia al juego de expectativas. Un ejemplo podría ayudar a comprender esta categoría. Según la madre de *Ja*, *la niña está comiendo carne y le ofrece a su mamá un pedazo de comida. Cuando la mamá trata de coger la comida, Ja se la quita y se la mete a la boca ella misma. La mamá se hace la enfadada. Ja se ríe y vuelve a hacer el juego con el próximo pedazo de carne.*

Análisis

Es evidente que la niña sabe que el otro espera algo que ella no le va a ofrecer y, además, sabe cuál va a ser la reacción de la madre cuando no siga los lineamientos esperados. Estos cambios que la niña genera en la situación muestran una iniciativa y una capacidad de modificar los eventos, que, a su vez, impactan los estados mentales de la madre. La diferencia con las *payasadas* radica principalmente en dos aspectos: a) las modificaciones de las acciones en un contexto esperado y b) la sorpresa en los otros. En las *payasadas* el niño actúa de forma exagerada o realiza acciones llamativas para hacer reír al otro, no para sorprenderlo. La madre, en este ejemplo, se sorprende y debe pensar y comprender finalmente que el evento que la sorprende se centra en la forma en que la niña se divierte con las reacciones de la madre.

Los cuatro criterios considerados para definir una conducta como TP aparecen de forma transparente en las acciones de jugar con las expectativas. Por una parte, está la iniciativa de la niña de cambiar la conducta esperada. En segundo lugar está lo divertido de la situación, que no parte de una intención compartida, pero que se convierte en divertida para la madre cuando ella entiende que se trata de una forma de involucrarla en un juego de TP. En tercer lugar se incluye la provocación que es el cambio en lo esperado y, finalmente, como una cuarta característica de las conductas de TP, aparece la reacción de sorpresa de la madre. Iniciativa, diversión, provocación y cambio en estados mentales son, desde luego, los elementos de las formas de TP que aquí se han definido. Es importante resaltar que en este caso, la madre se sorprende y se involucra en el juego.

Descripción del juego de convenciones de Ja

Otra de las acciones que aparece en el repertorio de Ja es el juego de las convenciones. Estas parten de acuerdos entre la niña y la madre que luego la niña intenta romper. Estos acuerdos han sido formulados con antelación a las acciones de la niña. Por ejemplo, la madre relata: *mamá está leyendo sentada en el sofá. Ja gatea cerca de la mata, se pone de rodillas y trata de alcanzar una hoja, siempre mirando y sonriendo a su mamá. La mamá le dice que no toque la hoja de la mata. Ja baja el brazo, mira sonriendo a su mamá, y lentamente va subiendo el brazo otra vez. Se repite la situación, hasta que la mamá quita a Ja y la pone en otro lugar.*

Análisis

Estos juegos de convenciones manifiestan la capacidad de la niña para compartir el significado de un acuerdo con el adulto y, a la vez, comprender lo que el adulto espera de ella. Específicamente, Ja intenta alcanzar una hoja de una planta que tiene prohibido tocar. Sus acciones van acompañadas de una mirada dirigida hacia la madre, quien, cuando observa a Ja intentando tocar la planta, hace indudable el acuerdo que tienen ellas dos de no tocar la planta.

Este acuerdo se hace evidente y explícito desde la verbalización *No puedes tocar la planta*. Estos juegos manifiestan la capacidad de la niña para compartir el significado de un acuerdo con el adulto y, también, para comprender lo que el adulto espera de ella. A esta capacidad se le agrega un ingrediente importante cuando la niña demuestra que puede jugar a *hacer como si rompiera la convención*, lo que crea un estado mental en el otro, como la sorpresa o cierta tensión. La niña

domina la situación con las intenciones que son aparentes, porque su verdadera intención no es realmente tocar la planta. Esto se refleja cuando *Ja* hace como si quisiera tocar la hoja cuando lo que quiere es que la madre piense que ella va a tocar la hoja. La niña cognitivamente está pensando que el otro piensa que ella piensa algo que no es lo que realmente ella piensa.

Es evidente que existen dos niveles de percepción de la situación, el que maneja la madre inicialmente y el que la niña propone. La niña tiene la capacidad de comprender lo que la madre piensa y lo que ella piensa de lo que la madre piensa. Esto podría mostrar un pensamiento recurrente, casi iterativo. A diferencia de los juegos de expectativa en los que el otro espera algo que cree que va a surgir, en el juego de convenciones es muy claro el acuerdo que existe acerca de determinados elementos y es más compleja la aparente transgresión de los acuerdos. Puede tratarse de un nivel más complejo porque los efectos sobre los estados mentales de los demás pueden ser más potentes. En estas acciones se ponen en juego no solo las expectativas, sino las creencias de la madre. De hecho, la madre tarda en darse cuenta sobre cuáles son las verdaderas intenciones de la niña, y esta confusión la lleva a creer que son verdaderas y solo después entiende que son aparentes.

En la figura 10 se muestran las acciones de TP de *Ja*. Estas acciones tienen un inicio en el juego y un tope máximo en el juego de convenciones.

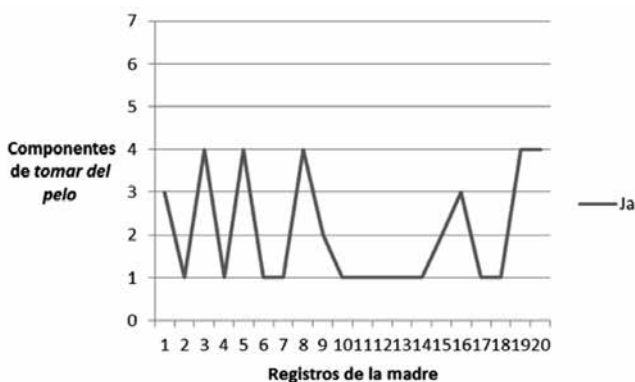


Figura 10. Secuencia de acciones de juego, humor y TP de *Ja*. En el eje vertical se registran las acciones de TP: (1) corresponde a los juegos, (2) payasadas, (3) juego de expectativas, (4) juego de convenciones. Se nota que la niña concentra sus acciones de TP en las primeras 4 categorías con oscilaciones entre el juego y el juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura 10, la niña no presenta acciones de fingir. Las acciones reportadas por la madre solo llegan hasta la categoría 4, que son los juegos de convenciones. Las oscilaciones que se observan en la figura 10 se pueden interpretar como expresiones distintas de los cuatro criterios que definen las conductas: a) diversión, b) iniciativa, c) provocación o capacidad de cambiar la situación y d) capacidad de influir sobre los estados mentales de los otros. En este sentido, el juego en general solo incluye la iniciativa y la diversión. Las payasadas contemplan iniciativa y diversión, así como la capacidad de influir sobre los estados mentales de los otros. El juego de expectativa está centrado en los cuatro criterios y el juego de convenciones también; la diferencia radica en la modificación de los estados mentales, siendo más complejos cuando se presenta un juego de convenciones que en el juego de expectativas. El adulto debe pensar en las intenciones del niño cuando intenta transgredir una convención, mientras que en el juego de expectativas existen más claves que avisan los comportamientos y las intenciones del niño.

Caso de *Jaco*

Otro de los niños que participó en el estudio fue *Jaco*. La madre de *Jaco* inició los registros de observación cuando el niño tenía 13 meses. Los registros de *Jaco* son similares a los de la niña *Ja*, quien inició a los 11 meses. Una mirada panorámica de las conductas registradas por la madre de *Jaco* se presenta en la figura 11.

2009	Septiembre								Octubre							
Juego																
Payasadas																
Expectativas																
Convenciones																

Figura 11. Registros de las conductas de *Jaco* durante septiembre y octubre

Fuente: elaboración propia

En los registros realizados por la madre de *Jaco* recogidos en la figura 11 se destaca una concentración de actividades en la categoría de juegos de expectativas

y de convenciones. También se observan juegos que serán analizados en detalle en la figura 12.

Descripción de los juegos de Jaco

85

Uno de los juegos de Jaco es de sustitución, cuando algo funciona como otra cosa. Según reporta la madre: *Varias veces al día y prácticamente todos los días Jaco coge cualquier objeto (juguetes, celulares, controles, etc.) con su manito y los coloca en la oreja e imita estar hablando por teléfono (dice “aló” o “quihubo” y balbucea), nos mira y se ríe. Todos nos reímos y a la vez imitamos también estar hablando por teléfono. Jaco repite está acción con frecuencia.*

Análisis.

Al igual que el juego de sustitución de Ja, Jaco muestra una capacidad de representación cuando utiliza cualquier objeto *como si* fuera un celular. En el contexto de esta investigación, este juego muestra, además de una capacidad de representación, la iniciativa del niño para crear e involucrar a los otros su juego. Jaco comparte su interés por el juego con los demás y crea un ambiente divertido alrededor de su iniciativa. La iniciativa, la diversión y el compartir intenciones son las características del juego de Jaco. No se puede calificar este juego de sustitución como una forma humorística de juego. Quizás, en términos de Wolfenstein (1954), este es un juego de ficción serio cuya característica es la representación de un hecho real. No se puede clasificar como una forma de TP porque este juego no tiene componentes de provocación ni impacta de forma llamativa en los estados mentales de los otros.

Descripción juego de simulación

Otro juego de *hacer como si*, aparece en los reportes de la madre de Jaco. La madre de Jaco relata: *en la alcoba de la abuela materna, Jaco coge un paño de la mesita de la abuela. Se tapa la cara y la cabeza con este paño y comienza a jugar asustando a la bisabuela, que se encuentra presente, diciendo “buu” jugando como si él fuera un fantasma. Cuando se descubre la cabeza se ríe. La bisabuela y la abuelita se ríen, y Jaco continúa con este juego por varios minutos.*

Análisis

Escondarse y aparecer es un juego en el que la abuela y el niño entienden los significados de estar y no estar, desaparecer estando presente; sin duda, es un juego divertido para ambos. En el lenguaje de este estudio, este comportamiento implica compartir significados a partir de la iniciativa del niño que logra involucrar a la abuela en su juego. *Jaco* comparte con la abuela sus intenciones y ella responde en una comunión de mentes. Este juego llega al límite entre lo serio y lo humorístico. El contexto es la diversión, la risa que impacta el estado mental del otro, pero sobretudo, este juego muestra la intención compartida y la iniciativa del niño para generar una interacción lúdica. No se trata de una forma de TP, porque no hay provocación ni cambios en la situación, pero si es un juego en el que hay unas secuencias de acciones. En la figura 12 se observa el tipo de juegos que realizó *Jaco*.

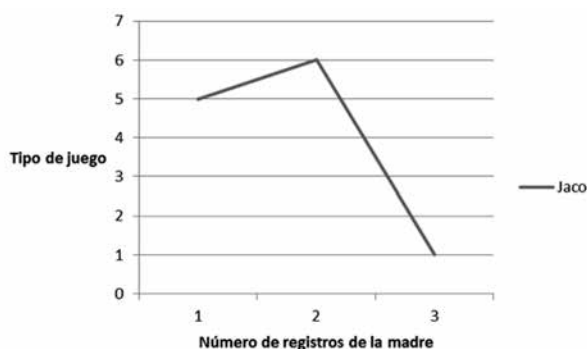


Figura 12. Tipos de juegos en *Jaco*. (1) Juego de iniciativa del adulto, (5) juego de sustitución y (6) juego de simulación

Fuente: elaboración propia

Si bien solo fueron reportados tres eventos de juegos, se destaca que dos de los tres juegos entraban en el grupo de representación. Está el juego de sustitución, en el cual el niño utiliza un objeto como si fuera otro, y el juego de simulación, en el que *hace como si*.

Descripción de acciones en *Jaco*

Descripción de las payasadas

También en *Jaco* aparecen las payasadas. En este aspecto, el niño muestra acciones muy elaboradas. La madre de *Jaco* relata que el niño ha observado que la bisabuelita

se suena la nariz de una manera muy chistosa, entonces coge cualquier papel o tela que tiene cerca y comienza a sonarse imitando el ruido que hace la bisabuela cuando se suena la nariz, luego el niño se ríe. La bisabuela y la abuelita se ríen. Jaco se ríe y continúa con este juego por varios minutos.

Análisis

Estas acciones muestran la capacidad de *Jaco* para capturar un evento que le parece chistoso y reproducirlo cuando los otros se ríen de sus acciones. La intención del niño que imita un gesto o comportamiento para destacarlo y hacer reír a los otros tiene un componente de diversión, pero sobretodo, de hacer reír a los otros con lo que a él le hizo reír, en este caso, el sonido que hace la bisabuela cuando se suena la nariz. Esta es una forma de payasada más elaborada que la que se presenta en *Ja*, aunque ambos comparten elementos como la exageración de los sonidos o gestos que hacen reír a otros. Sin embargo, la imitación de un comportamiento que se captura de otro, es diferente a emitir sonidos raros como en el caso de *Ja*. Estas diferencias sugieren la existencia de distintos tipos de payasadas que también involucran exigencias distintas para los niños. Ahora bien, estos comportamientos comparten algunos de los criterios utilizados para definir acciones de TP: (a) la iniciativa del niño y (b) lo divertido de la situación. Si bien son comportamientos divertidos, aún no se pueden clasificar como comportamientos de TP.

Descripción de juegos de expectativas de Jaco

En *Jaco* el juego de expectativas se presenta como lo relatan los registros de la madre: *Jaco está jugando con un lápiz, los tíos piensan que puede ser peligroso por lo cual la tía le pide el lápiz, Jaco hace un ademán de entregárselo; pero cuando ella lo va a coger él lo trae hacia él y se ríe. Los adultos presentes (mamá y dos tíos) se ríen, Jaco repite la acción varias veces y no entrega el lápiz.*

Análisis

En este juego de *hacer como si*, el niño intenta entregar el lápiz y luego no lo entrega. Este hecho muestra la capacidad de *Jaco* para entender la percepción que el otro tiene de la situación y lo que el otro espera de ella. Así, cuando el niño modifica la situación, él se divierte con la reacción y la sorpresa que genera en el adulto. Es evidente que al igual que *Ja*, *Jaco* domina la situación, crea una situación distinta a la que se espera y produce sorpresa en los demás. La diferencia entre la el juego de expectativas y la payasada radica principalmente en la provocación y el cambio

en las situaciones. Si el juego del lápiz no fuera una forma incipiente *de TP*, sería solo un juego de dar y recibir sin cambios. Lo que realmente imparte la diferencia entre estos juegos y el de expectativas, es la provocación o el cambio en la situación.

Comparando este juego de expectativas con las payasadas, surge una importante diferencia que se centra en la provocación o el cambio en la situación. En las payasadas todo es más literal, el niño actúa según las expectativas de los otros. No así en el juego de expectativas. Estos elementos de provocación e interrupción en el juego de expectativas son importantes en el marco de las conductas de *TP*. El niño introduce un elemento de distorsión que hace pensar que entiende lo que el otro espera y hará cuando el niño cambie la situación. En este caso, el juego de expectativas muestra un niño que piensa sobre el pensamiento del otro y genera conductas que juegan con lo esperado pero que son rápidamente comprendidas por el otro que se involucra.

Descripción del juego de convenciones

En *Jaco* aparecen el juego de convenciones, que, desde luego, es similar al que ya se analizó en el caso de *Ja*. En los registros de la madre se encuentra la descripción de esta conducta del niño: *Jaco tiene prohibido coger las matas de la abuelita. Sin embargo, se acerca a la mesita donde está la mata y trata de cogerla, sin mirar la mata directamente sino observando la reacción de su abuelita. Como ella lo mira y le dice que no, él se ríe con picardía y no coge la mata. La abuelita y la mamá se ríen. Jaco intenta dos veces más coger la mata de esta manera (disimulada) y cómo ve que la abuela sigue mirándolo se ríe con picardía y finalmente no la coge. Jaco repite su intento dos veces, se ríe y finalmente desiste.*

Análisis

En este juego de *Jaco* y en la forma como la madre lo relata, se nota una clara intención del niño de hacer creer algo que no es, con el fin último de generar sorpresa, preocupación o reacciones en los otros, lo cual es divertido para él. En este evento hay diferentes tiempos. Por una parte, existe una convención que se comparte de “no tocar las matas o plantas”. Ahora bien, el niño sabe de esta convención, pero a partir de este hecho toma distancia para modificarla y jugar con una posible transgresión leve lo que genera, en primer lugar, una preocupación en la abuela. Este es un primer tiempo, la abuela comprende como literal las acciones que ve en su nieto. Sin embargo, al repetir estas acciones, el niño comunica su intención

de divertirse, lo cual se convierte en una diversión conjunta. Este es un segundo tiempo, cuando ya las intenciones son compartidas. Estas acciones se acercan cada vez más a la definición de formas de TP (ver capítulo 3). El niño lleva al adulto a tener creencias falsas sobre una un evento que él domina.

Como una forma de graficar estos comportamientos y darles un orden, se muestra la figura 13; en ella se presentan las acciones de TP de *Jaco* a lo largo del tiempo, ordenadas de 1 a 4. Los numerales 5, 6 y 7 corresponden a las acciones de fingir, disimular y ocultar información respectivamente.

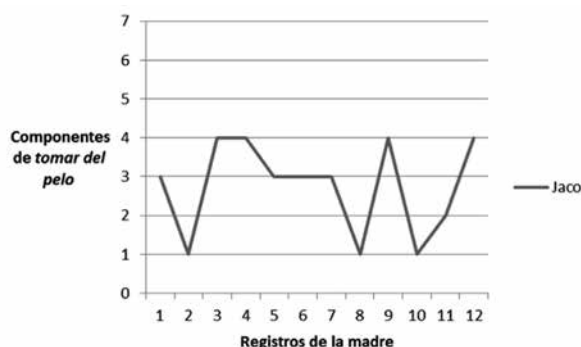


Figura 13. Acciones de TP en *Jaco*. En el eje vertical se registran las acciones del niño: (1) juego, (2) payasadas, (3) juego de expectativas y (4) juego de convenciones. Las acciones de TP de *Jaco* oscilan entre actividades lúdicas y el juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

En la figura 13 se observan oscilaciones de las formas de *tomar de pelo*. Existen, por lo tanto, acciones como la que representa el número 4 que son juegos de convenciones. En la figura 13 se presentan por encima de las acciones de juego de expectativas que corresponden al número 3, el número 4 que corresponde al juego de convenciones. La diferencia en el nivel de complejidad ya se ha insinuado como una diferencia en el nivel de provocación y en la dificultad del otro para comprender las verdaderas intenciones del niño.

Caso de *N*

N es un niño de 13 meses, que al igual que los casos anteriores de *Ja* y *Jaco* presenta estas 4 conductas: juego, payasadas, juego de expectativas y juego de convenciones. Sin embargo, en *N*, aparece una conducta diferente que se resaltaré en el análisis.

En la figura 14 se observan la secuencia de registros de la madre de N a lo largo de los meses de septiembre a octubre.

2009	Septiembre														Octubre
Juego															
Payasadas															
Expectativas															
Convenciones															
Fingir															
Ocultar información															

Figura 14. Registros de la madre de N durante septiembre y octubre. En las conductas registradas se destaca la aparición de formas de ocultar información

Fuente: elaboración propia

La madre de N registró, principalmente, payasadas, juego de expectativas y de convenciones, siguiendo la línea de Ja y Jaco. Sin embargo, en N surge una acción de un mayor nivel de complejidad, que se clasificó como una forma de ocultar información, pues el niño toca límites con el engaño con el fin de divertirse.

En la figura 15 se observan pocos registros de los juegos de N y estos se concentran en las primeras 3 categorías. Estas categorías reúnen los juegos de iniciativa del adulto, de iniciativa del niño y de imitación directa. No se reportaron juegos de ficción o juegos de sustitución que son de carácter representacional.

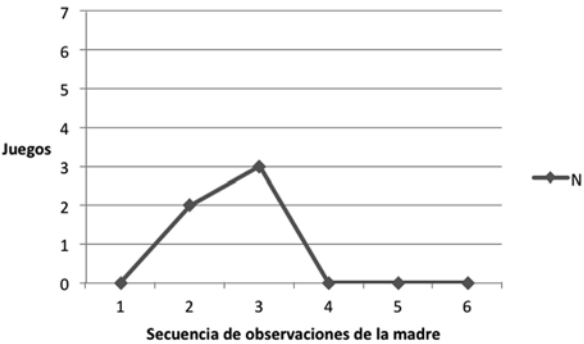


Figura 15. Tipos de juegos de N. En el eje vertical se registran los tipos de juegos (1) juego de iniciativa del adulto, (2) juego de iniciativa del niño y (3) juego de imitación directa. Los juegos en N se concentran en los juegos iniciados por el niño (2) y los juegos de imitación directa

Fuente: elaboración propia

Descripción del juego en N

Literalmente la madre de N relata: *en casa de sus abuelos, N juega con su prima de 7 años. Sale corriendo con un juguete. La prima lo persigue y le pide el juguete. N se lo enseña pero no se lo entrega y se ríe constantemente. Finalmente no le entrega el juguete.*

Análisis

Este juego de N involucra gran actividad motriz, de perseguir y de correr. Sin embargo, este juego muestra la capacidad de divertirse con otro, y de crear ciertas formas de provocación como no entregarle el juguete que la prima está pidiéndole. No se puede decir que el niño modifica las condiciones del juego, y que genera formas de TP, la verdad es que las reglas del juego son de ese estilo: perseguir para obtener el juguete. La diversión, la iniciativa y la provocación son parte del juego, sin embargo, no hay grandes modificaciones respecto a los estados mentales del otro, puesto que existen acuerdos y reglas en este intercambio lúdico.

Descripción de las acciones en N

Descripción de las payasadas

De forma literal se transcriben las descripciones de la madre de N: *En la casa de los abuelos, sus padres le piden a N que los asuste. Él tuerce los ojos hacia arriba y papá y mamá fingen que se asustan. N se divierte y ríe con la situación.*

Análisis

El niño en este caso no inicia el comportamiento de forma espontánea. Más bien son los padres quienes solicitan que los asuste. Desde luego, se trata de un comportamiento que el niño hace con frecuencia, que implica realizar gestos o mover los ojos, lo cual divierte a los padres. Estas acciones hacen reír a los otros y son exageraciones de conductas, por esta razón se clasifican como payasadas. No hay una intención en el niño de cambiar escenarios o situaciones, solo de hacer un gesto que a otros les parece muy divertido. El niño es consciente de que sus acciones generan reacciones divertidas en sus espectadores. Por eso repite una y otra vez el gesto de voltear los ojos.

Descripción del juego de expectativas

Según la descripción de la madre de N: *estando en la piscina, N le ofrece un pedazo de galleta a sus papás. Cuando ellos intentan recibirlo, N les quita la mano y se ríe, comiéndose la galleta al final.*

Análisis

En el juego de expectativas, que ya se ha presentado en *Ja, Jaco* y ahora en *N*, se refleja esta capacidad para jugar con lo que los demás esperan. El niño cambia la situación que el otro no espera que cambie. Esta interrupción, propia de las formas de TP, genera sorpresa en el otro. Es, entonces, cuando el otro comprende que se trata de una forma que tiene el niño de divertirse a partir de la reacción del otro. Al final, todos se divierten. Entender esta situación para el adulto es sencillo, en la medida que el niño acompaña la interrupción del juego con una sonrisa y vuelve a jugar. Estas claves comunicativas sugieren que la conducta es una forma de divertirse, son importantes para que los padres o los adultos se involucren en el juego.

Descripción del juego de convenciones

Literalmente la madre de *N* registró: *en el balcón, la mamá y el niño comparten un rato. N arranca una hoja de una planta. Mamá lo regaña para que no lo haga otra vez. N hace como si le fuera a entregar la hoja a su mamá pero la retira. Luego con risas vuelve a acercarse a la matera para hacer como si arrancara hojas.*

Análisis

El niño juega con lo que la mamá cree que él va a hacer, no con lo que realmente intenta hacer. El niño piensa que el otro piensa que él va a tocar las plantas, lo cual no refleja sus intenciones. Su interés es generar una situación que provoque reacciones en la madre y esto le divierte, no así a la madre que entiende de forma literal la escena. Desde la posición de ella, la situación es, en principio, una transgresión a la convención, pero luego, ella logra comprender que se trata solo de una forma de TP y entonces se divierte con las travesuras del niño. Este lapso que se genera entre la comprensión literal de las acciones del niño y la comprensión de lo encubierto que es la diversión para él, marca una diferencia entre las conductas de juego y de juego de expectativas así como de payasadas con respecto al juego de convenciones. El efecto en el estado mental de la madre podría analizarse a partir del tiempo que ella tarda en comprender la situación que el niño domina. El tiempo que le toma a la madre entender las intenciones del niño es un poco mayor cuando se transgreden las convenciones que cuando se juega con las expectativas.

Descripción de las conductas de fingir

La madre de N describe: *papá, mamá y el niño se encuentran en la sala. N se esconde y se queda completamente callado. Espera a que su mamá lo busque y cuando lo encuentra se ríe y estira sus brazos para que ella lo levante.*

Análisis

En este caso, N finge no estar. Finge estar ausente generando cierta incertidumbre en la mamá. Él piensa que la mamá no sabe dónde está y que piensa que no está. Puede ser que la madre conociera sus intenciones pero se resalta la capacidad del niño para jugar con las creencias de los demás e, incluso, construir falsas creencias acerca del lugar donde él podría estar.

Descripción de las conductas de ocultar información

Según los reportes de la madre: *N coge el labial de su mamá y lo esconde debajo de la cama. Mamá le pregunta por su labial. El niño hace un gesto de no saber dónde está. Luego se ríe maliciosamente. La mamá se da cuenta que el labial está debajo de la cama porque el niño lo ha escondido allí. Entonces también se ríe con el niño.*

Análisis

El niño crea situaciones para que los demás crean lo que no es y actúen en concordancia con estas falsas creencias. En este caso N funciona en dos niveles. El primero sugiere un conocimiento de lo que él sabe que la madre sabe y el segundo, lo que él sabe que ella no sabe. En este caso, él sabe que la madre no sabe que el labial está bajo la cama porque él mismo lo puso allí sin que ella lo viera. Sin embargo, el niño oculta la información para que la madre busque el labial mientras él se divierte. N sabe que la madre no sabe que él sabe dónde está el labial. Esta forma de pensamiento recuerda las demandas cognitivas de las falsas creencias, en las que hay un personaje que desconoce la existencia de un cambio, en este caso, la madre de N desconoce dónde está su labial y lo busca donde creía que lo tenía. Por su parte, el conocimiento que N tiene de la situación es diferente en la medida en que él conoce el cambio de localización del objeto y conoce, también, que la madre no lo conoce.

El niño no modifica ni cambia una situación conocida por la madre, por el contrario, el niño modifica una situación sin que la madre lo note. Este hecho es, desde luego, una provocación oculta; es decir, no es explícita. Esta conducta

resulta difícil de clasificar de acuerdo con los criterios y a las definiciones de TP porque si bien existen todos los componentes de formas de TP, no se dan en un orden establecido pues, no se parte de una comunión de intenciones ni de algo divertido para ambos, sino que se llega a esto a partir de la provocación que no es explícita sino que también la madre debe llegar a comprender.

En la figura 16, se muestra cómo se organizan en una trayectoria las acciones de TP de N.

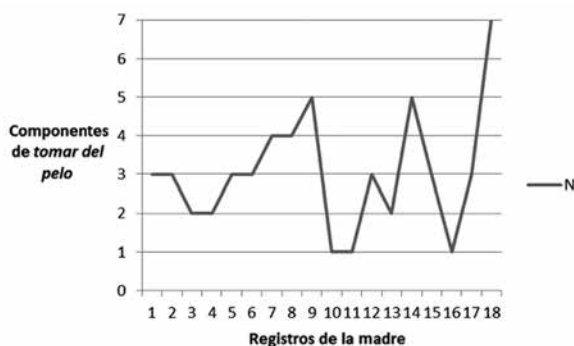


Figura 16. Conductas de TP de N. En el eje vertical se encuentra la escala de acciones: (1) juegos, (2) payasadas, (3) juego de expectativas, (4) juego de convenciones, (5) fingir, y (7) ocultar información

Fuente: elaboración propia

Las acciones de TP de N pasan por el juego de expectativas, juego de convenciones, fingir y las acciones de ocultar información (*anexo E*). En la figura 16, las oscilaciones no pueden interpretarse como retrocesos en el desarrollo, más bien marcan la emergencia de estas conductas a lo largo del tiempo. No son conductas monótonas, hay diversidad y variedad.

Caso de V

V es una niña de 15 meses cuya madre realizó un seguimiento de tres meses a las conductas de la niña. En la figura 17 se muestra la secuencia de observaciones de la madre y la clasificación de las conductas de la niña.

	Marzo		Abril		Mayo	
Juego						
Payasadas						
Juego de expectativas						
Juego de convenciones						

Figura 17. Secuencia de registros de la madre de V durante tres meses. En esta figura se destaca el juego y se observan algunas formas de TP basadas en el juego de convenciones y el de expectativas

Fuente: elaboración propia

En la figura 17 se muestran los registros reportados por la madre de V durante tres meses. Se destaca la concentración en el juego y lo esporádico de la presentación de las otras acciones.

Descripción del juego en V

Juego iniciado por los adultos

En palabras de la madre: *V y yo estamos en pantuflas. Yo puse mis pies sobre los de ella, y la miré. Ella quitó sus pies y me puso los suyos encima de los míos. Y seguimos así un buen rato, riéndonos de la broma.* Este es un juego iniciado por la madre que la niña secunda.

Análisis

Este es un juego que inicia la madre y resulta divertido para la niña. A pesar de que la iniciativa es de la madre, la niña imita sus movimientos y se divierte repitiéndolos. En este juego se destaca la capacidad de la niña al comprender las intenciones de la madre y también de compartirlas. Sin este componente de compartir las intenciones el juego no tendría sentido, más bien sería monótono porque la madre sería siempre gestora de los eventos, sin el eco colaborativo de la niña. El juego que genera la madre es un espacio lúdico de compartir iniciativas. Además del juego iniciado por la madre, V presenta varios juegos como se observa en la figura 18: juegos de simulación (5), de imitación directa (3), de iniciativa propia (2) y de iniciativa de la madre (1).

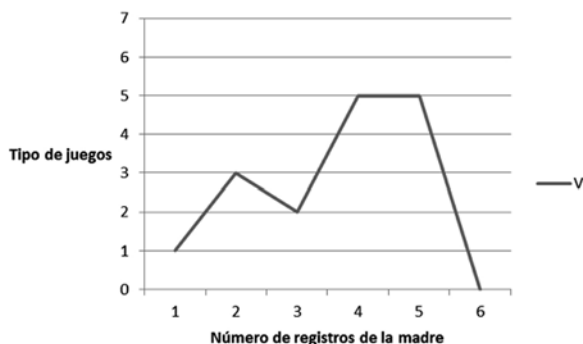


Figura 18. Secuencia del juego de V a lo largo de tres meses. La madre de V registra juegos iniciados por ella, algunos de iniciativa de la niña, otros juegos de imitación y de sustitución, como el juego con el sombrero

Fuente: elaboración propia

Los juegos de V pasan por ser juegos de sustitución, imitación directa e iniciativa propia. Como se puede observar en la siguiente descripción, la niña comienza a utilizar estrategias de representación a través de la sustitución.

Descripción de un juego sustitución en V

En palabras de la madre: *V tenía en las manos un gorrito de sol que anda dando tumbos por la casa ya que ni hay mucho sol como para cargarlo en el bolso, ni a ella le gusta mucho ponerse cosas en la cabeza. Y de pronto la veo con eso en las manos haciendo como si se sonará, y luego poniéndomelo en la nariz para que me suene yo. Todo sonriendo. Y cuando le dije que no, que eso era un sombrerito, no un pañuelo, igual se sonreía y seguí feliz entre su nariz y la mía haciendo que nos sonáramos.*

Análisis

V utiliza el gorrito, que poco le gusta, como si fuera un pañuelo. La niña convierte el gorrito en un pañuelo sin que realmente exista necesidad de utilizar un pañuelo. V encuentra muy divertido cambiarle la función al objeto que no quiere ponerse porque, como dice la madre, le incomoda. Esta sustitución de la función de un objeto es en la niña una forma de representar un objeto con otro. La función, además, es muy divertida porque está implícita la intención de darle una función diferente a un objeto que no le gusta, pero también el deseo de involucrar a su madre en su juego. La capacidad de compartir las intenciones es evidente en V.

Descripción de acciones en V

Descripción de las payasadas

En palabras de la madre de V: *ayer en la cena, V hizo algo nuevo (por lo menos en la casa conmigo, no sé si le vendrá del jardín, o con la nana, o fue espontáneo): muerde la cuchara teniendo la mitad de la parte donde van los alimentos por dentro de la boca y la otra mitad y el palo por fuera, le parece chistosísimo, la muerde con los dientes y la hace moverse. Y vuelve y coge más comida y vuelve y hacía lo mismo. Varias veces. Como diez. Pero no empezó a hacer eso empezando a comer, fue como en la mitad de la cena. Y luego ya, suficiente comida, suficiente juego.*

Análisis

V está exagerando movimientos como si fuera un payaso. Su interés es reírse de sus propios movimientos y hacer reír a otros. Ella descubrió que jugar con la cuchara y la comida era una conducta divertida y lo hace de forma exagerada. La conducta de V es aprobada por los otros y ellos se ríen, entonces, en este caso V comprende el poder de sus gestos y acciones. Su intención es hacer reír a otros a través de los gestos que le producen risa. Sus acciones son literales, no esconden más intenciones que exagerar y hacer payasadas. No se muestra en estas acciones asomo de interés por TP, más bien, su intención es divertirse y hacer reír a otros.

Descripción del juego de expectativas de V

En palabras de la madre V hace lo siguiente: *V y su hermano están bañándose con sus juguetes de plástico. Entre los juguetes hay un pato que tiene un hueco en la parte de abajo por donde le entra el agua. Yo no me doy cuenta de que el pato está lleno de agua, pero V comienza a botar agua del juguete apretándolo. Le digo que no, pero ella sigue haciéndolo.*

Análisis

V juega con las expectativas de la Mamá, porque la madre no cree que la niña haya llenado de agua un juguete y que le parezca divertido apretar el juguete para que salga el agua. La niña se divierte con la reacción de sorpresa de la madre, más que con el agua o el juguete. Esta es una forma de TP porque incluye una provocación y jugar con las expectativas de los demás. En esta primera ocasión V sorprende a la madre y ella le explica la restricción de llenar el juguete de agua para mojar a otros, así que esta misma conducta se convierte en juego de convenciones cuando la niña sabiendo que hay una norma al respecto, continúa llenando los juguetes de agua.

Juego de convenciones en V

La madre relata textualmente lo siguiente: *por un lado, el jueves por la noche, saliendo de la bañera, V volvió a hacer lo mismo que la vez pasada (o sea una semana después de la primera vez). Esta vez fue estando aun en el baño, apenas la saque y la metí en su toalla. En la bañera había estado jugando con una abejita que también se llena de agua. Y al salir se la llevó y claro, siguió espichándola por fuera del agua muerta de la risa porque mojaba a su alrededor y yo decía que no, que no y ella se reía.*

Análisis

Para V resulta muy divertido jugar con el agua contenida en el juguete. En una primera ocasión ella solo lo hace, y resulta ser un juego de expectativas como ya se explicaba; pero, al repetirlo sabiendo que no es adecuado hacerlo, esta acción se convierte en una forma de desconocer la convención. Nuevamente, como lo reporta la madre de V, ella aprendió a jugar con el agua de los muñecos y lo repite con frecuencia aunque esté prohibido. La madre aún se sorprende con estas acciones porque en un primer momento no lo esperaba y fue sorpresa, pero ahora, su sorpresa se debe a la transgresión de la norma que tanto divierte a la niña. ¿Qué es lo que divierte a la niña? La diversión está basada en la transgresión de la norma y en la sorpresa de la madre que se “enfada” con ella por repetir las acciones, pero, a la vez, la madre se divierte con ella y se involucra en el juego. En la figura 19 se muestra cómo se distribuyen las acciones de TP de V a lo largo del tiempo.

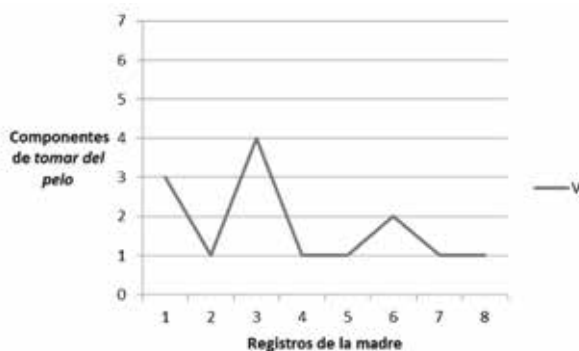


Figura 19. Trayectoria de las acciones de TP de V registradas por su mamá a lo largo de tres meses. La niña muestra acciones de (1) juego, (2) payasadas, (3) juego de expectativas y (4) juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 19, las acciones no siguen una secuencia ordenada ni progresiva, más bien a lo largo de los registros de la madre se observan varias formas de TP que inician con juego de expectativas y juego de convenciones pasando por el juego y las payasadas.

Caso de S

S es un niño que al inicio del estudio tenía 18 meses y finalizó el estudio cuando tenía 20 meses. S se caracterizó, a diferencia de los otros niños, por jugar con las palabras. Sus juegos y formas de TP fueron juegos semánticos cuyo fin era jugar con las convenciones. A su vez, el niño mostró varias conductas de juego de imitación diferida. En la figura 20 se muestran las observaciones de la madre a lo largo de tres meses.

2012	Marzo	Abril	Mayo
Juego			
Payasadas			
Juego de expectativas			
Juego de convenciones			
Fingir			

Figura 20. Registros realizados por la madre de S a lo largo de 3 meses. Se observan pocos registros pero, en cuanto a variedad, existe amplitud en las acciones reportadas

Fuente: elaboración propia

Descripción de los juegos en S

Juego de imitación indirecta en S

En el juego de S se destaca la imitación diferida. En palabras de la madre: *S aprendió a conectarse con los puños y cada vez que ve a alguien dice “conéctate” y une el puño con el de otro*. No se presenta la gráfica correspondiente al juego de S porque solo se reportó como juego el evento que aquí se relata.

Análisis

Esta es una forma de jugar con aprendizajes por imitación diferida que no se manifiestan en el espacio y en el tiempo real sino, en otro contexto y tiempo. Esto

implica la capacidad de representarse las acciones y repetirlas sin la existencia de un modelo real. En la imitación indirecta se incluye una capacidad de memorizar los eventos, las intenciones del otro y de igual forma, surge de forma importante la capacidad para contextualizar estas acciones y repetirlas en contextos similares. Esta capacidad del niño muestra, además, un proceso de identificación con otro similar a él mismo, que tiene intenciones que el niño descubre y repite. El niño reconoce las intenciones del otro, imita sus acciones y reproduce de forma casi idéntica los efectos que este juego tiene en otros.

Descripción de acciones en S

Descripción de las payasadas en S

En palabras de la madre: *íbamos en taxi un domingo, él iba mirando por el vidrio de atrás... Saludando a las motos... De repente con mi esposo mirábamos que las motos pasaban y los conductores y acompañantes le decían adiós con su mano levantada, no fue solo una moto, ni dos...*

Análisis

El niño se comporta de forma graciosa saludando a personas que no conoce y que van en moto. La capacidad del niño de generar reacciones en otros, como el saludo o la risa, le invitan a continuar con estas acciones. Al igual que en el caso de *Ja*, *Jaco* y *N*, *S* se reconoce como actor de eventos que producen reacciones positivas y de risa. En un principio sus gestos pudieron ser imitaciones de alguien que lo saludó. Luego, el niño reconoció que estos gestos eran divertidos y hacían reír a otros. En estas acciones están mezcladas la capacidad de imitación indirecta y la capacidad de reconocerse como actor que puede imitar estos gestos y convertirlos en formas de generar reacciones en otros. Estas reacciones pueden ser risa, un saludo o un gesto amable.

Juego de convenciones en S

Dentro del juego de convenciones es posible encontrar ciertas variantes como el caso del lenguaje. En esta situación que relata la madre de *S*, el niño hace como si nadara pero cuando le preguntan qué estás haciendo él dice “nada”. Es así como el niño utiliza y juega con las convenciones y los significados de las palabras con el fin de divertirse.

Análisis

S encuentra los dos significados de la palabra nada y los utiliza en contextos diferentes con significados que al volverse iguales produce una situación cómica. Se asimila a una forma de TP basado en juego de convenciones porque lo que se espera es que el niño diga que está jugando a ser un pez, lo que implicaría más bien una simulación, pero el niño juega con la palabra “nada” en dos de sus acepciones y violando ciertas convenciones.

El juego de palabras es una forma de humor que implica componentes semánticos que hasta ahora han sido novedosos en la muestra analizada. Cuando S encuentra que una palabra utilizada en contextos diferentes cambia su significado y se convierte en algo muy divertido que confunde a los demás: está *tomando del pelo*.

Descripción de acciones de fingir

En palabras de la madre de S: *él tiene un caballo de madera, y últimamente le ha dado por poner sus dedos en la boca del caballo y finge que lo ha mordido... y se queja demasiado... je, je, es chistoso verlo, pues nadie se lo ha enseñado.*

Análisis

En esta situación S juega con un caballito de madera, pero vincula otra acción a la de sustituir el caballo de juguete por uno de verdad, es la de fingir que lo ha mordido. Se queja y para la madre es chistosa esta escena. Desde luego, la madre no cree que el caballo lo mordió, aunque él finge que sí. En esta escena se refleja la intención del niño de querer mostrar algo que no es y actuar *como si*. En la figura 21 se muestra la trayectoria de estas acciones de TP.

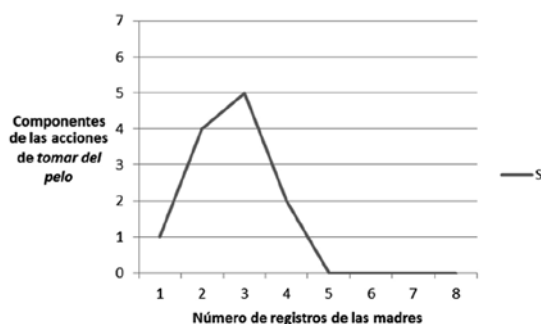


Figura 21. Trayectoria de las acciones de TP en S a lo largo de tres meses

Fuente: elaboración propia

En la figura se observa una secuencia de conductas que van desde actividades lúdicas (1), hasta conductas de distraer. Es una curva que muestra secuencias diferentes en el tiempo de acciones de TP que no son progresivas. Es así como se presentan acciones como la (4) que corresponde al juego de convenciones y la (5) que corresponde a fingir.

Caso de A

A tiene 21 meses y la madre permaneció por espacio de 3 meses realizando los registros de las acciones de TP en los niños.

	Marzo	Abril	Mayo
Jugar			
Payasada			
Juego de expectativas			
Juego de convenciones			

Figura 22. Registros de la madre de A a lo largo de dos meses. Se observa en la figura una concentración de juegos y de juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

A los 21 meses de A se observan en especial juegos y juegos de convenciones. También algún evento de payasada. La descripción detallada de los juegos se observa en la figura 23.

Descripción de los juegos en A

Algunos de los juegos pertenecen a la categoría de juego iniciado por el adulto y otros ya incluyen iniciativa de la niña, como el que se describe a continuación. En palabras de la madre: *a A le gusta meterse debajo de las cobijas y jugar con el papá a encontrarse. Cuando la mamá llega se meten las dos debajo de las cobijas para que el papá las encuentre.* En la figura 23 se muestran las trayectorias del juego de A. En esta figura se observa la trayectoria de los juegos de A que pasa por los juegos de iniciativa de la niña, algunas formas de sustitución y un juego iniciado por el adulto. No se presentan juegos de simulación o ficción.

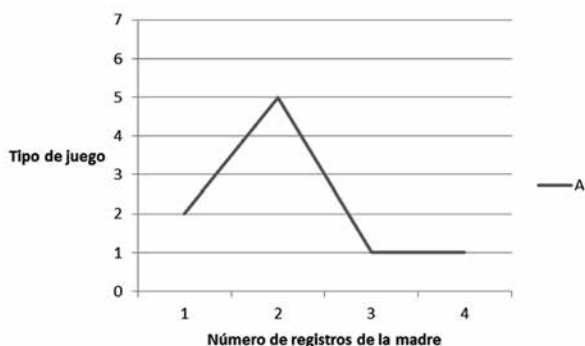


Figura 23. Trayectoria del juego en A

Fuente: elaboración propia

Descripción de acciones en A

Descripción de las payasadas

Según el relato de la madre, una de las conductas que más divierte a la niña es que la niña se hace la bizca y se muere de la risa.

Análisis

A se hace la bizca. Esta conducta es una forma de exagerar o de hacer gestos que son divertidos para otros y para sí misma. Si bien la niña no ve sus ojos, sí siente un cambio en ella y en los demás que se ríen. Ella se une a esta risa y encuentra la conducta de hacerse la bizca como una forma de hacer reír, por lo tanto, esta es una conducta que se inscribe en la payasada. Estas acciones de A recuerdan los gestos de N cuando sus padres le pedían que los asustara. La niña hace payasadas a partir de hacerse la bizca.

Descripción del juego de convenciones

A comprende muy bien un idioma extranjero que es la lengua materna de sus padres. Sin embargo, a ella no le gusta hablarlo y cuando le piden que diga una palabra en dicho idioma, ella lo traduce al español.

Análisis

Estas conductas de la niña basadas en la comprensión del lenguaje y los dos idiomas muestran una capacidad de jugar con las representaciones y las expresiones semánticas. La capacidad de la niña de saber que está jugando con las convenciones del lenguaje es muy llamativa por su carácter semiótico. En este sentido, la niña comprende el significado y el sentido de la situación, pero se divierte contradiciendo a la madre, utilizando las palabras, no como debería ni como la madre desea. En la figura 24 se observa la trayectoria de las conductas de TP de A.

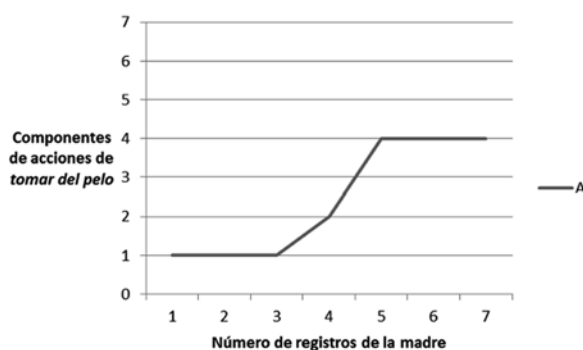


Figura 24. Trayectoria de las acciones de TP en A a lo largo de tres meses de observaciones de la madre

Fuente: elaboración propia

En la figura 24 se observan las acciones de TP de A que se centran en las (2) payasadas, como cuando ella se hace la bizca y (4) los juegos de convenciones. No aparecen formas de TP como fingir u ocultar información. Tampoco se registran eventos de juego de expectativas.

Integración de los resultados del Grupo 1

Las trayectorias de cada uno de los niños y sus conductas son diferentes; sin embargo al reunirse en una misma figura se puede observar, como aparece en la figura 25, una aglomeración de datos en los 4 primeros niveles de conductas: (1) juego, (2) payasadas, (3) juego de expectativas y (4) juego de convenciones. En algunos casos se inicia una transición hacia las conductas de fingir (5) y de ocultar información (7).

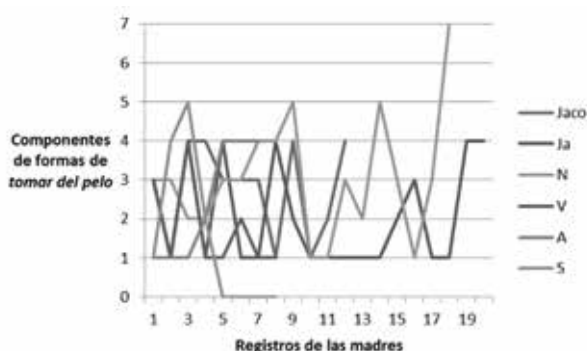


Figura 25. Emergencia de formas de TP en el grupo 1

Fuente: elaboración propia

En la figura se observa una aglomeración de datos entre los niveles 1 y 4 que corresponden a: (1) juego, (2) payasadas, (3) juego de expectativas y (4) juego de convenciones. Son escasas las conductas que se elevan hasta formas más complejas de *tomar el pelo*, aunque existen algunos casos de acciones de fingir y de ocultar información. Se destaca el caso de N que esconde el labial de la madre sin decirle dónde está mientras ella lo busca. Este es el caso que se eleva hasta el nivel 7 de la gráfica.

La emergencia de formas de TP surge de acuerdo con lo que se observa en la figura 25, con una tendencia a las acciones de juegos de expectativas y convenciones. A continuación y complementando la información de esta figura se muestran los registros de juegos del grupo 1.

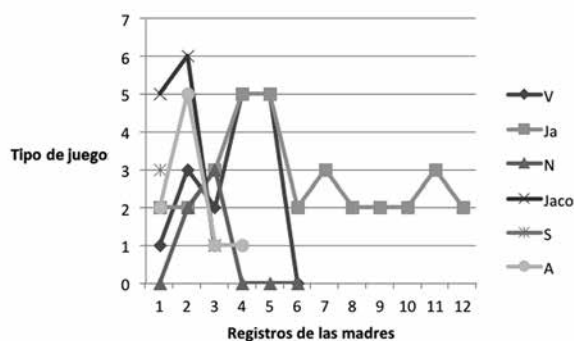


Figura 26. Emergencia de tipos de juego en el Grupo 1

Fuente: elaboración propia

Se observa una aglomeración de datos alrededor de los tipos de juego: (2) iniciado por el niño, (3) imitación directa, (4) imitación indirecta y (5) sustitución. Los datos muestran cómo la emergencia de las formas de TP surgen en paralelo con la existencia de juegos de imitación, directa o diferida, así como con juegos de simulación, en los que los niños representan roles. La figura 26 señala la tendencia de los juegos del grupo 1. Se destacan los juegos generados por los niños, así como la tendencia al juego representacional de sustitución, pues el niño utiliza un objeto como si fuera otra cosa. No se presentan o no se registraron juegos de ficción en los cuales los niños crean personajes ficticios

Análisis de casos Grupo 2

Caso de Juli.

La madre de *Juli* inicia el estudio cuando la niña tiene 24 meses. Ella permaneció durante cuatro meses registrando los comportamientos de la niña y enviando los registros. Al igual que los otros niños, *Juli* presenta variedad de juegos, de sustitución o de imitación directa, especialmente *Juli* tiene como referente a su hermana mayor de quien imita conductas. En *Juli* no se registran conductas de payasadas, juego de convenciones ni juego de expectativas. Sin embargo, aparecen tres nuevas conductas. La primera es ocultar información, la segunda fingir y la tercera distraer. En la figura 27 se muestran los registros realizados por la madre.

2009	Febrero			Marzo			Abril			Mayo		
Juego												
Payasadas												
Juego de expectativas												
Convenciones												
Fingir												
Distraer												
Ocultar información												

Figura 27. Registros de la madre de *Juli* durante los meses de febrero a mayo
Fuente: elaboración propia

Se observa cómo los registros de las observaciones que la madre realizó fueron muy espaciados y poco frecuentes. Sin embargo, existe gran variedad de acciones que se reflejan en estas observaciones de la madre. Surgen nuevas acciones de TP en comparación con *Ja* y *Jaco*. Se destacan acciones de ocultar información.

Descripción de las conductas de juego de Juli

Descripción del juego de sustitución

En el reporte de la madre ella relata que: *mamá está hablando por celular y Juli se va a su habitación, coge un teléfono de mentiras y empieza a decir las mismas cosas que dice su mamá. Al final se queda ella hablando y se despide. Le pregunto que con quién hablaba y dice que con su abuela. Repite lo que ha conversado y sonríe.*

Análisis

Al igual que en los juegos de representación de *Ja* o de *Jaco*, Juli también sustituye el celular por uno de juguete e imita a su madre en un acto en el que ella asume el rol de su madre. En Juli se presenta una mezcla de varios juegos que son divertidos pero que, en especial, cumplen más una función humorística que una función de representación del mundo para los niños. Estos juegos se repiten en muchos niños del estudio y muestran esta diferencia entre el juego y el humor. En la figura 28 se observan los tipos de juegos de Juli.

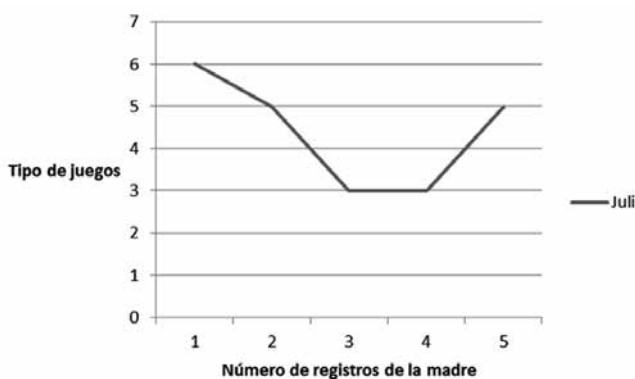


Figura 28. Tipo de juegos en Juli. En el eje vertical (3) corresponde al juego de imitación directa, (5) al juego de sustitución y (6) al juego de simulación

Fuente: elaboración propia

Juli muestra juegos que incluyen imitaciones directas, cuando reproduce comportamientos de su madre o su hermana ante la presencia de ellas. Juli también muestra juegos de sustitución cuando utiliza objetos como si fueran otra cosa, y a veces simula el rol de otro.

Descripción de acciones en Juli

Descripción de las payasadas

El relato de la madre de Juli contempla lo siguiente: *mamá encuentra a Juli metida en la cuna y nadie la había subido. Mamá la baja y le pide que le muestre cómo se había metido. Juli camina hacia la cuna, se encarama en la baranda y se mete. Cuando lo logra dice “ta tá” como quien acaba de hacer un show. Mamá percibe que imita a su hermana mayor quien lo hace con frecuencia. Mamá se ríe y trae la filmadora para que lo repita. La niña se ríe a carcajadas al ver la cara de asombro de su familia y repite la “maroma” un par de veces demostrando su destreza y sonriendo siempre.*

Análisis

Esta conducta de la niña se ha calificado como una payasada porque Juli hace un “show” cuando está mostrando como pudo meterse en la cuna sin ayuda. La niña exagera sus movimientos y ejemplifica una actuación que merece aplausos. Esta acción hace reír a los demás y la niña la repite siendo consciente de que sus acciones tienen efecto en los otros.

Descripción de las conductas de distraer en Juli

En palabras de la madre: *Juli se ha aprendido una cara que usa para distraer la atención cuando no quiere comer más. Estira sus labios hacia el frente, levanta los dos dedos índices y hace como si bailara. Sus padres y su hermana se ríen y suspende la comida. Juli es perfectamente consciente de que este gesto le permite detener su alimentación.*

Análisis

Las acciones de distraer contemplan componentes que se asemejan a las payasadas pero, que tienen la finalidad de cambiar el foco de atención. Esto las hace más complejas que la simple payasada, pues son más directas y literales. Esta forma de payasadas en sí mismas no buscan hacer reír, sino distraer; sin embargo, se convierte en una forma de TP más sofisticada que el juego de expectativas o de convenciones. Esta acción podría estar en el medio, entre las acciones de fingir y ocultar información y las acciones de jugar con expectativas y juego de convenciones. Se asemeja al juego de convenciones porque trata de trasgredir lo acordado utilizando gestos y payasadas. Las personas que observan no entienden inicialmente las intenciones de la niña cuando hace esas caras. Cuando lo entienden, logran compartir su estado mental. Después de los juegos de convenciones, podría ubicarse la distracción como una forma más compleja de TP.

La distracción es una forma de cambiar el foco de atención. Las distracciones y el juego de convenciones comparten la idea de hacer creer algo y de obligar a los adultos a pensar más allá de lo literal para entender lo que el niño pretende con sus acciones. En el juego de convenciones se hace creer que algo se va a transgredir cuando no es la verdadera intención del niño. En las acciones de distraer se cambia el foco de atención de forma divertida para lograr un fin, aunque el fin que se muestra sea el que realmente pretende el niño. En la figura 29 se muestra la trayectoria de estas acciones de TP en Juli.

Descripción de la conducta de fingir de Juli

Según relata la madre: *Juli en su habitación, se cubre el rostro y empieza a gemir como si estuviera llorando. Por entre las rendijas de sus dedos mira a su mamá para asegurarse de que la está viendo. Mamá le pregunta si está llorando. Ella aumenta el volumen del llanto (figurado) y se ríe cuando la mira a través de sus manos.*

Análisis

La niña actúa como si estuviera llorando; con ello pretende que la madre piense que está llorando y reaccione como lo suele hacer cuando ella llora de verdad. La niña maneja dos perspectivas simultáneas. Una es la que ella sabe que sabe y otra es la que sabe que la madre no sabe. A diferencia de las otras acciones, la de fingir, al igual que la de ocultar información, no nace de una acción compartida ni por intenciones conjuntas; todo lo contrario, inicia por una ruptura que la madre debe entender, y solo cuando comprende, este juego se convierte en juego divertido para ambas. Las diferencias con el juego de expectativas o de convenciones radica justamente en esta diferencia: no existen acuerdos previos que se rompen, se trata de una provocación en la que se representa algo que no es real y luego, con esfuerzo, la madre debe entender que se trata de una forma de TP.

Descripción de las conductas de ocultar información

La madre relata lo siguiente: *mamá, Juli y su hermana llegan a casa. Mamá no encuentra las llaves para abrir la puerta. La hermana mayor de Juli sugiere que busque en la cartera de Juli, donde efectivamente están. Mamá le dice a Juli que no le esculque la cartera y no le saque las llaves para esconderlas en la suya. Juli se queda tranquila, se ríe y hace como si quisiera abrir la puerta con las llaves.*

Análisis

En la acción de ocultar las llaves, *Juli* muestra un avance importante en la capacidad de TP. La niña realiza una acción previa que sabe que va a producir reacciones en la madre. No se trata de eventos compartidos que luego interrumpe por la provocación, sino que se trata de una provocación inicial de la cual la madre no es consciente ni está advertida, y es este desconocimiento de la provocación lo que crea el efecto divertido para *Juli*. La niña se divierte ante la reacción de la madre que no sabe que ella sabe dónde están las llaves. Esta capacidad iterativa de la niña, de utilizar algo que ella sabe (dónde están las llaves), pero que el otro no sabe, resulta sorprendente y muy cercano a las estructuras sobre las cuales descansan las falsas creencias. En este caso, *Juli* crea la situación de falsas creencias para divertirse. Justamente, esta forma de *tomar el pelo* emerge de no compartir las intenciones y el conocimiento mutuo de la situación. Al final, la madre no entiende esta forma de TP, ni le parece tan divertida. En este escenario comienzan a complejizarse las definiciones de TP. Estas acciones no parten de intenciones compartidas, por el contrario, se trata de que la niña se divierte a partir de intenciones opuestas. En este caso la madre quiere encontrar las llaves y la niña, que sabe el lugar en el que están, no quiere entregarlas. Hay una provocación, pero esta no interrumpe un acuerdo porque es una provocación oculta. Este ejemplo hace pensar que existen al menos dos trayectorias en la emergencia de TP, como ya se irá ilustrando en el desarrollo del apartado de resultados.

En la figura 29 se resume la trayectoria de las conductas de *Juli* a lo largo de los meses de observación.

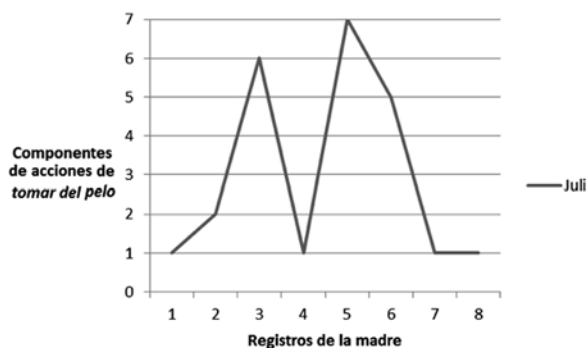


Figura 29. Acciones de TP en *Juli*. Se evidencia en esta figura, conductas de TP que varían desde el juego y las payasadas, hasta formas complejas de ocultar información, fingir y distraer

Fuente: elaboración propia

En la figura 29 se observan picos que resaltan *formas de TP* más complejas como (5), que implica fingir, (6) distraer y (7) ocultar información. Cuando la niña finge, crea una situación ficticia que le permite jugar con el estado mental de los otros y con sus creencias. Existe una clara intención de crear falsas creencias, al igual que en el nivel de ocultar información. Se destaca la acción de distraer que ha sido poco reportada en los niños de Grupo 1.

Caso de Vic

La niña tenía 25 meses cuando se inició el estudio. En la figura 30 se observan los registros realizados por la madre a lo largo de los tres meses del estudio. Los registros se concentran en el juego y en las payasadas. No se muestran registros en juego de convenciones o expectativas y en acciones de ocultar información.

2012	Febrero		Marzo		Abril	
Juego						
Payasadas						
Fingir						

Figura 30. Secuencia de registro de la madre de Vic de febrero a abril

Fuente: elaboración propia

Descripción de los juegos en Vic

Según la madre, Vic pellizca los cachetes de alguien y se ríe de la cara que el otro pone.

Análisis

Vic considera que pellizcar los cachetes a los demás es divertido porque los otros hacen caras divertidas. Esta es una acción iniciada por la niña que tiene el carácter de juego. Es un juego en el que ella crea caras en otros que le parecen divertidas. La reacción de los otros resulta divertida para Vic. Sin embargo, este juego no logra ser catalogado como una forma de TP, porque, si bien es transgresor y provocador, resulta ser muy literal y la modificación de los estados mentales en el otro es netamente física.

En la figura 31 se grafican los registros de la madre de Vic.

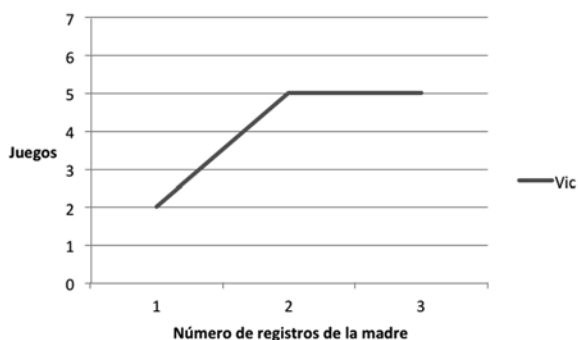


Figura 31. Trayectoria de juegos de Vic. La niña presenta 2 tipos de juegos. El (2) es el juego iniciado por ella y el (5) juego de sustitución. No se observan otros juegos registrados por la madre como la imitación directa o indirecta

Fuente: elaboración propia

Los juegos que registró la madre de Vic fueron escasos. Esto no supone que la niña no tenga un repertorio más amplio de juegos, pero resultaba interesante para el estudio describirlos. En este caso solo aparecen dos tipos como se muestra en la figura 31.

Descripción de las acciones en Vic

Descripción de las payasadas

En palabras de la madre: *a Vic le gusta gritar cuando juega para que uno se ría.*

Análisis.

La conducta de Vic es exagerada al utilizar los gritos para llamar la atención y hacer reír a otros. La niña reconoce que su conducta tiene efectos sobre los demás y sabe que es divertido gritar para atraer a otros y hacerlos reír. No se trata de una forma de TP porque la niña es muy literal en sus acciones y las personas entienden exactamente sus intenciones sin que haya modificaciones que confundan o sorprendan. Se resalta lo hiperbólico de la situación que es una de las características de las payasadas.

Descripción de las conductas de fingir

En palabras de la madre de Vic: *la niña hace cara de brava y se queda brava un rato y luego se ríe.*

Análisis

La niña finge estar brava para hacerle creer a otros que así es. Esto resulta ser una forma de TP porque está mostrando una conducta que no es real y cuya finalidad es la de jugar con las creencias de los otros. Si bien ella se ríe y esto la delata, sus intenciones son claras porque intenta confundir al otro haciéndole creer algo que es falso. El hecho de fingir que está de mal humor implica que la niña conoce estrategias de simulación que le permiten *hacer como si*. Esta es una forma de engañar momentáneamente a las personas. Las claves utilizadas por la niña son importantes en la comunicación de sus verdaderas intenciones, que no son más que una forma de TP.

A continuación, en la figura 32 puede observarse la trayectoria de las acciones de TP de Vic.

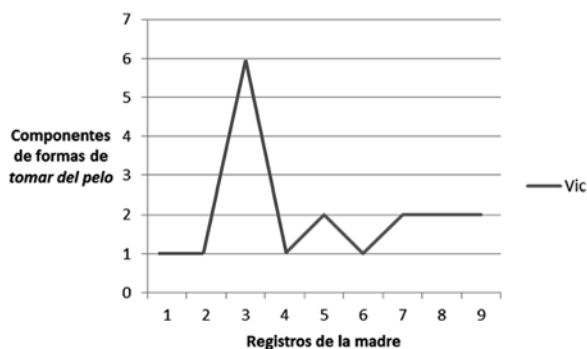


Figura 32. Trayectoria de acciones de TP en Vic a lo largo de 3 meses. Se observa en la figura una preferencia por (2) las payasadas (6) fingir y (1) jugar. No se presentan juegos de expectativas ni juegos de convenciones

Fuente: elaboración propia

En la figura 32 se describe la trayectoria de TP en Vic. La niña se destaca principalmente por el juego y las payasadas, más que por *formas de TP* que sean más elaboradas como jugar con expectativas o convenciones. Sin embargo, la niña finge utilizando gestos que son similares a las payasadas.

Caso de Loren

Loren es un niño de 30 meses que finaliza el estudio a los 32. Los relatos de la madre lo muestran como un niño muy divertido que produce muchos eventos de TP.

También se presentan en los registros de la madre muchas interacciones que son producto de la relación y el vínculo afectivo y otras formas de comportamiento que sorprenden a los padres aunque la intención del niño no haya sido TP.

114

2012	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
Juego																								
Payasadas																								
Juego de expectativas																								
Juego de convenciones																								

Figura 33. Registros de la madre de *Loren* a lo largo de seis meses. En la figura se ve una aglomeración de registros en la categoría de juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

Se muestra en la figura 33 los registros de la madre de *Loren*, que fueron muy frecuentes, y mostraron una tendencia de las acciones del niño hacia el juego, las payasadas y el juego de convenciones.

Descripción del juego de Loren

La madre describe la siguiente situación: *tenemos un juego al que llamamos escondidas, que consiste en que cualquiera de los padres persigue a Loren hasta un mueble que se encuentra contra una pared, cada uno se hace hacia un lado diferente, no se pueden ver entre sí, y se saludan para luego salir corriendo nuevamente. Loren se pone un poco nervioso y se ríe mucho.*

Análisis

Este es un juego de iniciativa de los padres y el niño se involucra. Es un juego en grupo que muestra una forma de compartir intereses e intenciones. El niño no crea escenas pero las comparte con los padres.

La trayectoria de los juegos que realiza Loren, según los registros y descripciones de la madre informante están registrados en la siguiente figura:

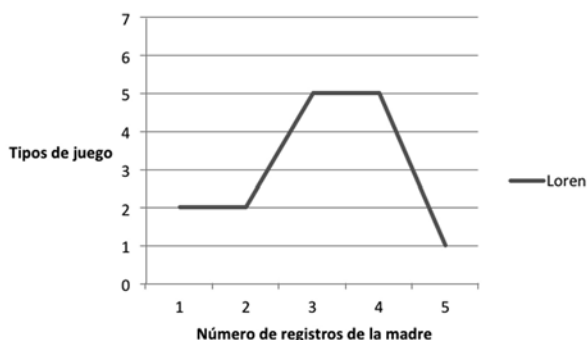


Figura 34. Trayectoria de los juegos de Loren. En la figura se observa que Loren presenta juegos de iniciativa (2) y juegos de (5) sustitución. En (1) se observa el juego iniciado por el adulto

Fuente: elaboración propia

En la figura 34 se observan pocos juegos de Loren, algunos de los cuales son de iniciativa del adulto. En el juego de sustitución el niño utiliza un objeto como si fuera otra cosa; en ese sentido, podría considerarse como un juego de pretender porque el uso que le da la niña al objeto es otro, distinto del usual.

Descripción de las acciones en Loren

Descripción del juego de expectativas

En palabras de la madre: *Loren le ofrece al papá papas fritas y estira la mano hacia la boca, cuando el papá abre la boca, Loren le dice te engañé y se ríe.* Otro de los relatos de la madre se describe de la siguiente forma: *Loren me pide que lo lleve al baño. Cuando estamos adentro me dice que me salga que él me llama. Cuando me avisa voy corriendo y cuando entro se ríe y me dice que no que todavía no.*

Análisis

En los dos relatos de la madre Loren juega con lo esperado. En el primer caso sabe que su padre va a querer papas fritas y también sabe que si él le ofrece una el padre va a acercarse y abrir la boca. Al encontrarse con que el niño cambia las condiciones para que el padre no reciba lo que espera, se muestran conductas muy cercanas a las formas de TP en las que el niño tiene la iniciativa de modificar la situación creando estados mentales de sorpresa y estupor en el otro. Igualmente, cuando el niño engaña a la madre haciéndole creer que ya puede entrar al baño porque él la necesita, y luego

le dice que no. Allí se observa una clara intención de engañar, de hacer creer lo que no es, para que el estado mental de la madre la lleve a actuar de acuerdo a lo que él quiere hacerle creer.

Descripción del juego de convenciones

En palabras de la madre, Loren hace lo siguiente: *en la mañana y en la tarde, Loren canta la canción de la vaca Lola, y al final dice que la vaca Lola hace cuac-cuac y no muu. Antes de cantar el ¡cuac! nos mira de forma pícaro.*

De salida en la mañana cuando estamos en el carro, Loren le dice al papá: “Juan Carlos, las llaves”. Y el papá le dice: “dime papá”. Loren le vuelve a decir riéndose: “Juan Carlos, las llaves”.

Análisis

El niño juega con lo convencional. Llamar al padre por su nombre en vez de decirle papá, es un juego de convenciones que tiene características muy definidas de TP. La primera es la capacidad de cambiar los escenarios, las situaciones, crear cambios en el otro que resultan divertidos para el niño. El niño debe entender lo que genera en el padre que le llamen por el nombre y no le digan *papá*. Esto lo divierte mucho.

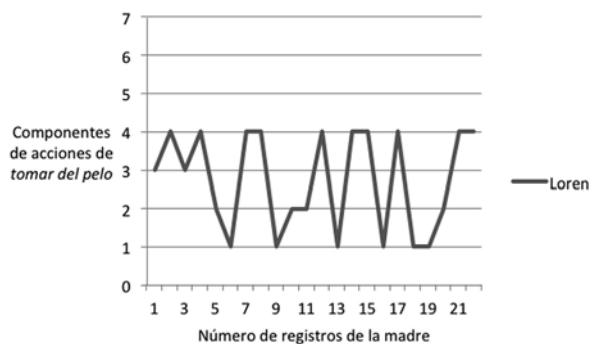


Figura 35. Acciones de TP en Loren. Se observa una tendencia a mostrar formas de TP basadas en el juego de convenciones

Fuente: elaboración propia

Estos juegos se basan en la transgresión de los acuerdos, porque el adulto asume que el niño viola las normas cuando está tomando del pelo. Por lo tanto, Loren toma del Pelo a través de la transgresión de las convenciones.

Existe aparentemente una uniformidad en las acciones de *Loren*, como se muestra en la figura 35. Las acciones oscilan entre el juego, las payasadas, jugar con las expectativas y jugar con las convenciones. El niño no solo *toma del pelo* a los padres, sino que trasciende también estas acciones con otras personas de su contexto cercano.

Caso de Nadi

Descripción de los juegos de Nadi.

Nadi es una niña que vive en Ohio, Estados Unidos y en el momento en que la madre inició los registros ella tenía 39 meses. Su madre realizó un juicioso y cuidadoso trabajo de registro de las conductas de la niña de febrero a mayo. En la figura 36 y la figura 37 se muestra la minucia de los registros que son diarios y a veces varios en un mismo día.

[illegible]

Figura 36 Registro de las Acciones de *Nadi* a lo largo de dos meses. Resalta la frecuencia de registros realizada por la madre y la concentración del área de juegos

Fuente: elaboración propia

En la figura 36 se observan los registros de la madre de *Nadi*. En ella se resalta la existencia de juegos, payasadas, juegos de expectativas, ocultar información y acciones de fingir.

[illegible]

Distraer															
Ocultar información															

Figura 37. Registro de las acciones de TP de Nadi de abril a mayo

Fuente: elaboración propia

En la figura 37 se observa una elevada frecuencia en los reportes de juego. Aparecen payasadas, formas de ocultar información y fingir. Al igual que en los meses anteriores, los registros de la madre de Nadi se focalizan en los juegos y surgen formas de TP como ocultar información. Se resalta la minuciosidad de los registros realizados por la madre de Nadi.

Juego de simulación de Nadi

La madre de Nadi relata lo siguiente: *en una fiesta infantil, Nadi juega a ser un león. Interrumpe el juego y persigue a los niños tratando de atrapar bolsas llenas de frijoles. Todos los invitados ríen.*

Análisis

La niña toma el rol del otro, en este caso de un león, con el fin de divertirse y divertir a los demás. La capacidad de asumir el rol de otro no es solo una imitación sino una representación propia de un personaje. La niña es un león y no es un león. Es ella y es el león; ella asume su rol para los demás e interpreta todo lo que un león haría. Este juego tiene componentes humorísticos e incluso se acerca a la idea de las payasadas porque la niña exagera el rol del león y persigue unas bolsas de frijoles para que todos se rían. No es una forma de TP porque no hay una provocación ni una interrupción en la situación, solo se asume un rol para divertirse y divertir a los otros.

Otras formas de juego de Nadi. La madre de Nadi relata: *a la hora de dormir, Nadi le dice a su mamá que su Jaguar ‘Poke’ fue herido por el cocodrilo. Le advierte a su mamá que tenga cuidado y continúa haciendo voces diferentes e inventando una historia. La mamá se ríe.*

Análisis

Nadi interpreta al jaguar Poke, inventa voces y hace reír a la madre como en una especie de exageración de las voces y, a la vez, la sorprende con sus historias. Este juego involucra elementos tanto de compartir intenciones como de divertirse y sorprender a los demás. Su interpretación del jaguar es muy exagerada, y al igual que su interpretación del león tiene componentes humorísticos que hacen reír a otros.

Descripción de otros juegos de Nadi

Los juegos de Nadi se basan en tomar el rol de otros o en imaginar situaciones inexistentes. Por ejemplo, la madre de Nadi relata lo siguiente: *Nadi y su mamá están en el cuarto de la niña para irse a dormir. Nadi juega a ser un león. La mamá gruñe con ella y mueven sus piernas y manos como garras.* También relata la madre de Nadi: *La mamá está acostando a Nadi, dice que caminen como patos y finge que bebe un vaso de agua ruidosamente. La mamá se ríe y le dice que es muy tierna. Nadi se ríe y quiere volver a jugar a ser un pingüino.* O también muestra los siguientes juegos: *Nadi está en el baño. Juega a que su dedo es un pincel y hace como si tomará pintura con él. Mamá juega simulando que su dedo es un pincel y los de Nadi pintura. Ella se ríe.*

Análisis

La capacidad de la niña de inventar situaciones, asumir el rol de otros, involucrar a los demás en su juegos y crear mundos en los cuales suceden los eventos que ella desea, muestra cómo Nadi se divierte y propone juegos que surgen de su imaginación. Se representa mundos en el ambiente de lo lúdico. Estos juegos tienen una mezcla entre lo humorístico y lo serio, siendo mucho más evidente el componente no serio de los juegos, pues claramente la niña intenta involucrar a los otros para divertirse en conjunto con ellos.

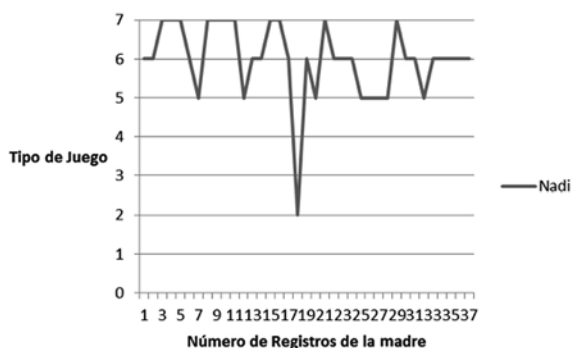


Figura 38. Tipos de juego de Nadi. El (2) del eje vertical corresponde al juego de imitación directa, el (5) juego de sustitución, (6) juego de simulación y (7) juego de ficción. En Nadi los juegos se concentran en las franjas en las que prima el juego de representación

Fuente: elaboración propia

En la figura 38 se observa que la actividad de juego en la niña es muy elevada y destacan los juegos de representación. Frecuentemente, cuando Nadi está con sus muñecos juega a simular que es otra persona o un animal, juega con objetos

imaginados de ficción, inventa historias, etc. La concentración de juegos en el nivel 5, 6 y 7 es muestra de estas características de un juego enriquecido por la imaginación.

Descripción de acciones en Nadi

Descripción de las payasadas en Nadi

Las payasadas de Nadi no difieren mucho de las que mostraban otros de los niños, por ejemplo N, puesto que como relata la madre: *Nadi en la sala se mete una pajita a la boca y deja afuera un pedazo. Mamá le pregunta: “¿Qué estás haciendo?”. Ella responde que pretende ser “Montie” que es el amigo de abuela y se dio cuenta de que él tiene el hábito de usar palillos.* Otra payasada que reporta la madre de Nadi: *en casa de los abuelos Nadi es el centro de atención y comienza a mostrar su estómago a todos. Lo mete y lo saca diciendo que es como su papá. Todos se ríen de su travesura.* Otras formas de payasadas que son más simples, hacer gestos y voltear los ojos, también aparecen en Nadi: *papá y mamá están jugando con Nadi. Ella de un momento a otro hace un gesto con sus ojos y los cruza. Todos se ríen. Nadi trata de ponerse seria pero se sonríe y sigue bromeando.*

Análisis

Las payasadas de Nadi no difieren de las que se han registrado de otros niños. Al igual que todas las payasadas descritas, estas son expresiones exageradas de gestos o comportamientos de los otros. Por ejemplo, cuando la niña imita la gordura del papá y mueve el estómago, está haciendo gestos de forma exagerada para hacer reír a los demás, como cuando voltea los ojos. La imitación del amigo de la abuela puede ser una forma distinta de imitar y de hacer una payasada, puesto que la niña rescata un evento que le parece muy divertido y lo repite en un contexto muy distinto. En este sentido es diferente pero el contenido de la payasada es el mismo.

Descripción de las acciones de fingir en Nadi

Los relatos de la madre muestran cómo Nadi finge para hacer creer algo que no es. La madre relata que *Nadi está en la habitación de sus papás viendo televisión. La mamá entra a verla y ella se hace la dormida. La mamá dice que tendrá que llevarla a su cama temprano. Nadi trata de quedarse quieta pero irrumpe en una risa.* También la madre relata que *Nadi y su mamá están viendo una película en la sala. Nadi le dice a*

su mamá que está muy larga la película. Ella se voltea y pone el brazo como si se fuera a dormir. La mamá le dice que parece que se durmió y es hora de llevarla a su cama. Nadi se deja cargar a la habitación pretendiendo estar dormida y luego se ríe y quiere volver a jugar otra vez a la misma situación.

Análisis

Cuando Nadi finge, implica que está actuando *como si* ella estuviera dormida aunque no lo está. Estas acciones muestran una clara intención de TP que se caracteriza por mostrar una acción que no corresponde al verdadero estado de la niña. Las intenciones de la niña están dirigidas a crear una falsa creencia en el otro. La niña sabe que no está dormida y hace creer a la madre que si lo está, solo para divertirse con la falsa creencia de la madre. La niña sabe que la madre desconoce que ella no está dormida. La niña cree que la madre cree que ella está dormida. Si bien la madre puede creer o no, se involucra en el juego de la niña. Estas formas de fingir tienen como fin construir eventos simulados, *como si*, para divertirse con los demás. En este escenario se muestra una capacidad de la niña para comprender y producir creencias en los otros.

Descripción de las acciones de ocultar información

La madre de Nadi describe la siguiente situación: *en el carro, Nadi está comiendo papas fritas y le dice a mamá que se le acabaron. La mamá se sorprende y le dice que es imposible que se haya comido todo el paquete. Nadi responde que efectivamente fue así y mira pícaramente a su mamá mostrándole la bolsa en la que todavía quedan algunas papas. Se ríe de la situación. Luego hablan con mamá del monstruo de las papas fritas y se imagina que ella es uno de ellos y que ve árboles de papas fritas.*

Análisis

Si se parte de los cuatro criterios que se han designado para definir las formas de TP, estas acciones coinciden plenamente. Existe iniciativa de parte de la niña, diversión, cambio en la situación o provocación y sorpresa en la madre, que es una forma de modificación de los estados mentales. La niña está ocultando la información y la hace aparecer de una forma que le conviene. La picardía de la niña y su risa convierten a la madre en cómplice de la situación y ella, finalmente, entra al juego de la niña. Esta forma de TP es elaborada, y parte de toda una construcción de la niña que la madre comienza a entender lentamente. Esta elaboración de la situación denota una capacidad importante de pensar acerca del pensamiento de los otros y jugar con esta distorsión temporal de los eventos que la niña misma crea.

Esta forma de TP parte de una especie de engaño, no necesariamente de las intenciones compartidas, ni de lo literal, ni tampoco de normas establecidas que se rompen como en el caso del juego de convenciones. Se parte de hechos que la niña inventa para ocultar la verdadera información. Esto hace dudar a la madre, quien después de un tiempo entiende que se trata de una forma de TP.

En la figura 39 se muestran las trayectorias de las acciones de *Nadi* a lo largo de los meses de observación.

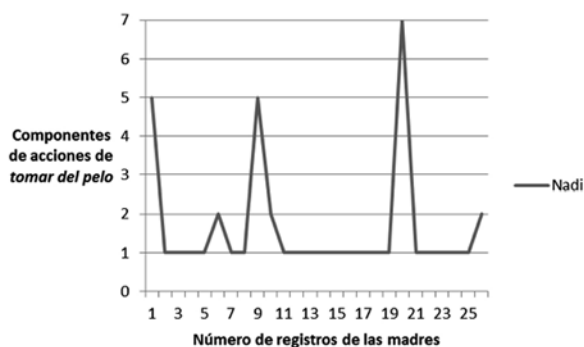


Figura 39. Trayectoria de acciones de TP de *Nadi* a lo largo de dos meses

Fuente: elaboración propia

Los picos que se observan se concentran en fingir, distraer y ocultar información. Existen otros picos que corresponden a las payasadas. La trayectoria de *Nadi* muestra una gama de conductas de TP que van siempre intercaladas con el juego que es muy frecuente en esta niña

Caso de MA

El último caso que se incluye en este estudio es el de *MA*, de 40 meses. Los registros de la madre durante los tres meses de seguimiento corresponden casi de manera exacta con el criterio de formas de TP definidas como fingir y ocultar información. Esto muestra que la madre tenía muy claro el concepto de TP y solo registraba aquello que coincidía con este. En el relato de la madre se anotan principalmente eventos de juego de sustitución y las formas de TP se relacionan con fingir. En la figura 40 aparece la frecuencia de los registros de la madre de *MA*, en los que se destaca una amplitud de conductas de TP.

2009	Febrero					Marzo				Abril				
Juego														
Payasadas														
Juego de expectativas														
Juego de convenciones														
Fingir														
Distraer														
Ocultar información														

Figura 40. Registros de las acciones de TP de MA

Fuente: elaboración propia

En MA, como aparece en la figura 40, no surgen juegos de expectativas ni payasadas, pero se manifiestan acciones de fingir, jugar con convenciones y de ocultar información. En los registros de MA se destacan las acciones de fingir, en las cuales la niña hace como si se divierte a partir de los estados mentales de los otros. Estas acciones son esporádicas, pero se presentan a lo largo de los registros de la madre.

Descripción de los juegos de MA

Juego de sustitución

En el juego, la madre relata un juego de sustitución: *mamá se encuentra enferma, se recuesta en la cama y le dice a la niña que está enferma. La niña le pregunta que si quiere tomar algo. Mamá le dice que una sopita. Se va a su cuarto y trae un plato con una naranja de juguete. Le ofrece la “sopa” a su mamá y le dice: “tómatala toda”.*

Análisis

Este juego de sustitución no solo es llamativo por la representación, sino por la solidaridad de la niña con su madre. La niña comprende que su mamá está enferma y que está pidiendo una sopita, que ella no puede conseguir en el mundo real, pero sí en el mundo de la sustitución y de la ficción. Estas acciones no son desde luego formas de TP, tampoco se trata de juegos de humor, son más bien juegos serios, que representan el mundo. La figura 41 muestra los tipos de juego que realiza MA.

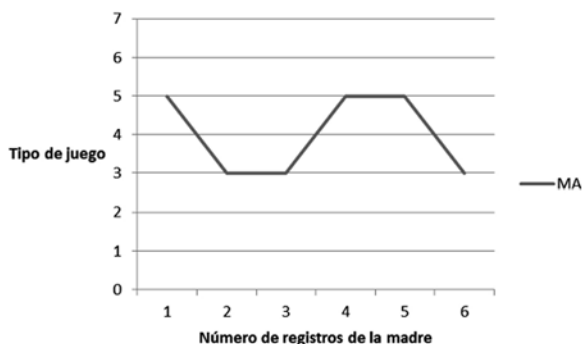


Figura 41. Tipos de juegos de MA. En el eje vertical aparecen los tipos de juego: (3) juego de imitación directa, (4) imitación indirecta y (5) juego de sustitución

Fuente: elaboración propia

Los tipos de juego de MA involucran imitación directa, cuando la niña imita conductas de la madre en lo cotidiano, e imitaciones indirectas cuando estas son diferidas: la niña actúa de la misma manera que la madre lo hace con ella, en contextos y tiempos diferentes.

Descripción de acciones en MA

Papá se está limpiando los dientes con seda dental. La niña (MA) le pide un poco e imita lo que hace su papá riéndose.

Análisis

En esta situación, la niña observa las conductas del papá y, directa y simultáneamente, las imita. Claramente se muestra cómo a la niña le llama la atención lo que hace su papá e intenta parecerse a él a través de la imitación. Es también una forma de aprendizaje.

Descripción del juego de convenciones en MA

Mamá entra al baño y la niña le apaga la luz. Mamá se sorprende y le pide el favor a MA que encienda la luz. MA le da risa y continúa jugando a apagar y encender la luz mientras su mamá está en el baño.

Análisis

En este escenario la niña juega con los acuerdos que la mamá está planteando. Hay una norma que es apagar la luz del baño, pero no cuando la madre esté dentro.

La madre aclara a MA que no le apague la luz, pero MA convierte esta escena en una forma de TP porque no sigue la norma sino que la transgrede por diversión.

Descripción de las acciones de fingir en MA

La madre de MA relata las siguientes acciones: *mamá se encuentra en otra habitación y escucha que la niña tose. Preocupada, se acerca a la habitación de la niña y le dice: “¿qué pasa?, ¿tienes tos?” MA sigue fingiendo que tose y mira a su mamá y ríe. Otra de las acciones de fingir de MA: la niña se encuentra jugando en la cama cuando le dice a su mamá que se mojó. La mamá la mira y revisa y al ver que no es cierto se ríe. MA se ríe con picardía por la broma que hizo.*

Análisis

En la primera acción, la niña hace *como si* tuviera tos, pero esta es una construcción de la situación que la niña quiere mostrar a su madre. Esta forma de fingir recuerda a Nadi cuando se hace la dormida, sin embargo, la diferencia radica en que en las acciones de Nadi es evidente para la madre que se trata de una forma de fingir, pero, en el caso MA no es así. La reacción de la madre es mucho más acentuada, porque se trata, en primer lugar, de la salud de la niña, y en segundo lugar, porque la madre cree que la niña podría estar enferma. En este caso, la sorpresa y la confusión de la madre es lo primero que ocurre. En la línea de análisis, desde la perspectiva de la madre, es necesario que ella tome consciencia de la situación desde la perspectiva de la niña, y esto tarda un poco mientras ella entiende que la niña está fingiendo.

Descripción de las acciones de ocultar información

La madre de MA reporta que: *en la cocina, mamá se estaba tomando una gaseosa y la dejó encima de un mesón. La niña aprovecha un descuido de la mamá y se lleva el vaso hacia la sala. Mamá se sorprende y pregunta por su gaseosa. MA se devuelve a la cocina con el vaso en la mano y mira a la mamá muerta de la risa. La niña se toma toda la gaseosa mirando a su mamá con picardía.*

Análisis

En esta situación es la niña quien domina el escenario. Ella construye un escenario de intenciones que quiere ocultar a su madre. Al igual que en las situaciones de fingir, la niña controla la situación y genera estados mentales en la madre. Mucho después de que la madre logra comprender las verdaderas intenciones de la niña,

puede decirse que existe una intención compartida, no antes. La niña hace pensar a la madre en algo que ella en un primer momento no logra entender. Este es un ejemplo de TP elaborado en la medida en que la niña debe organizar un escenario para sorprender a la madre. En la figura 42 se muestran las trayectorias de las acciones de MA.



Figura 42. Trayectoria de acciones en MA. La trayectoria de la niña ocupa principalmente el (1) que corresponde al juego en general y las categorías (5) fingir y (7) ocultar información
Fuente: elaboración propia

Una vez analizadas algunas de las conductas de los niños del grupo 2, en la figura 43 se muestra la trayectoria general que marca la emergencia de las conductas de TP en este grupo.

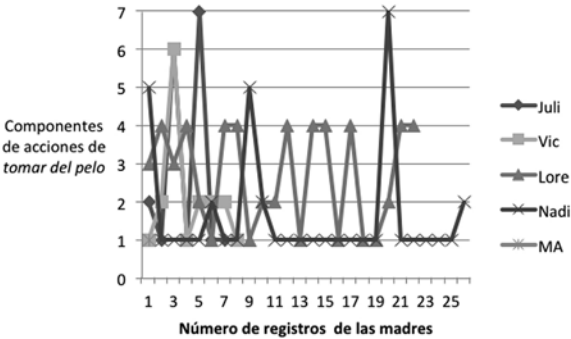


Figura 43. Trayectoria de acciones de TP en los niños en el grupo 2. Se observa que en este grupo las conductas se concentran en los niveles del 1-5 y surgen conductas en los niveles 6 y 7
Fuente: elaboración propia

La figura 43 presenta diferencias importantes con respecto a la figura 25, donde se muestran la integración de acciones de TP de los niños del grupo 1. En la figura 25 se observa una mayor concentración en conductas *de* TP del tipo juego de convenciones y conductas de fingir. Por el contrario, en la figura 43, las acciones de TP tienden a concentrarse en los juegos de convenciones, distracción, fingir y ocultar información. A continuación se mostrarán trayectorias más específicas que pueden ayudar a analizar diferentes formas de desarrollo de esta capacidad de TP.

La figura 44 contiene el registro de los juegos del grupo 2. En comparación con los juegos del grupo 1 (figura 26), se presentan con mayor frecuencia los juegos de ficción y juegos de simulación y sustitución.

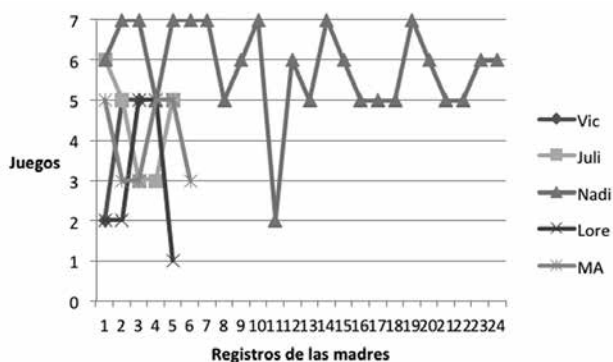


Figura 44. Juego en los niños del grupo 2. Se observa una tendencia hacia los juegos de simulación, sustitución y ficción

Fuente: elaboración propia

En la figura 44 se presentan los tipos de juegos del grupo 2. Si bien estos niños son mayores que los del grupo 1, se observan juegos en los niveles de iniciativa del adulto o imitación directa, pero también resalta la concentración de juegos de representación. Se muestra cómo en el grupo 2 surgen más juegos de ficción y sustitución y más formas de TP basadas en las intenciones no compartidas.

A continuación se mostrarán 4 tipos de trayectorias que surgen en la emergencia de formas de TP.

Emergencia de las Acciones de TP

Trayectoria 1

A partir de los análisis que se realizaron de las conductas y de las secuencias que ocurren a lo largo del tiempo fue posible determinar distintas trayectorias. La trayectoria 1 se caracteriza por la presencia de juegos de expectativas y de juegos de convenciones como formas de TP.

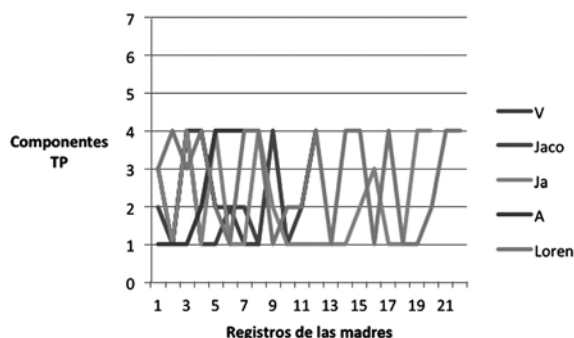


Figura 45. Trayectoria 1 de formas de TP

Fuente: elaboración propia

La figura 45 muestra lo que definimos como la trayectoria 1. Se revela, como característica común, que los niños muestran acciones de juego (1), payasadas (2) y específicamente acciones de TP y se encuentran los niveles 3 y 4 que hacen alusión al juego de expectativas y al juego de convenciones. Se agruparon las acciones de estos cinco niños en esta trayectoria porque ninguno superó el nivel 4 (juego de convenciones). Las edades de estos niños oscilan entre los 11 y 30 meses.

Trayectoria 2

La trayectoria 2 parecería ser una transición entre los primeros niveles de juego de expectativas y de convenciones y las acciones de fingir (5). Dos niños de la muestra se ubican en esta trayectoria: S y Vic.

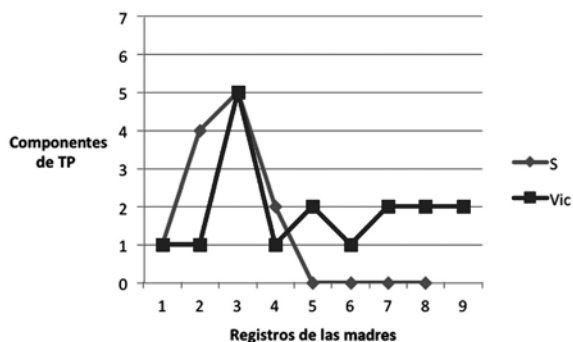


Figura 46. Trayectoria 2 de *formas de TP*. En esta trayectoria aparece otra forma de TP como las acciones de fingir

Fuente: elaboración propia

La trayectoria 2 parte de las mismas conductas de TP como el juego de convenciones y el juego de expectativas, pero se observan picos que llegan a las acciones de fingir.

Trayectoria 3

Esta trayectoria oscila entre el juego y las acciones de fingir (5), distraer (6) y ocultar información (7). Solo se registra en el caso de la niña *Nadi*.

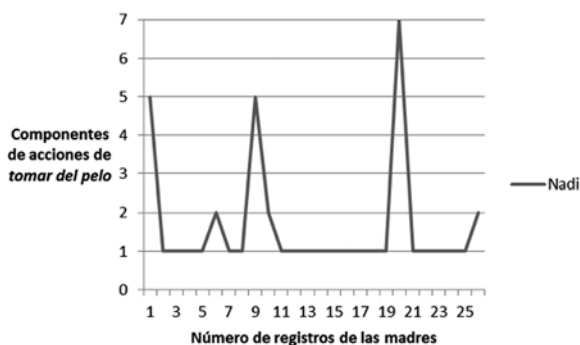


Figura 47. Trayectoria 3. Esta trayectoria incluye todos los niveles de acciones de TP de forma discontinua. Hay una mayor concentración en los niveles de juego, pero picos elevados en las acciones de fingir, distraer y ocultar información

Fuente: elaboración propia

En la figura 47 se observan casi de forma simétrica oscilaciones entre juegos (1) y el numeral 5 que corresponde a las acciones de distraer, el 6 que corresponde a las acciones de fingir y el 7 de ocultar información. Las oscilaciones son frecuentes en esta trayectoria.

Trayectoria 4

La trayectoria 4 se caracteriza por cambios abruptos que contemplan casi todas las formas de TP con oscilaciones muy marcadas. Las trayectorias de *Juli*, *N* y *MA* son muy similares y corresponden a las características de la trayectoria 4, tal como se puede observar en la figura 48.

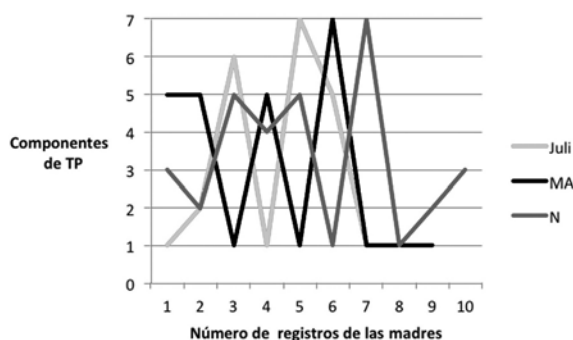


Figura 48. Trayectoria 4 de la emergencia de la producción de TP

Fuente: elaboración propia

En la figura 48 que corresponde a la trayectoria 4 se puede apreciar que esta trayectoria difiere de la trayectoria 3 en que la aglomeración de datos en los componentes de fingir, distraer y ocultar información es mayor y con menos componentes de juego como en el caso de *Nadi*.

A modo de conclusión

En resumen, se podría considerar que la emergencia de las acciones de TP en los niños de 11 a 40 meses se caracteriza por distintos tipos de combinación de componentes que dan lugar a la formación de una determinada trayectoria. No son trayectorias fijas ni ordenadas en el tiempo; se trata más bien de organizaciones que muestran cambios y rutas distintas que son en sí mismos el desarrollo de la TP.

Los resultados presentados hasta el momento permitieron organizar trayectorias que agrupan rutas similares. La definición de 4 trayectorias no implica determinar que existe un orden por el que los niños deben pasar, lo que muestra es que hay distintas combinaciones de elementos que se organizan en el tiempo. Ahora bien, es interesante analizar todos los datos en su conjunto tomando como referencia algunas de las formas de TP que se describen en el capítulo 3 de este documento: la primera, podría catalogarse como una forma de TP pues prevalecen las intenciones compartidas. Estas formas de TP surgen de un conocimiento mutuo de las circunstancias y algunas interrupciones que provocan sorpresa. Este tipo de acciones de TP se sitúan al inicio, en las primeras edades. En la figura 49 se puede observar la mayor concentración de acciones que parten de intenciones compartidas, que inician en los primeros meses aunque surgen picos elevados en las edades más avanzadas. Estas acciones se refieren a payasadas, juego de expectativas y de convenciones.

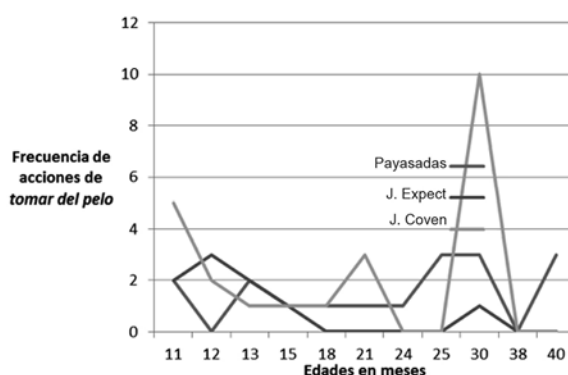


Figura 49. Emergencia de acciones que surgen de intenciones compartidas

Fuente: elaboración propia

En la figura 49 se observa una forma de emergencia de las acciones iniciales de TP, como son los juegos de expectativas y convenciones y las payasadas, desde los 11 a los 40 meses. Las payasadas, si bien no logran ser formas de TP, son acciones humorísticas hiperbólicas.

La figura 50 muestra la emergencia de otras formas de TP que comparten en común la dificultad que para el adulto supone, comprender las verdaderas intenciones del niño.

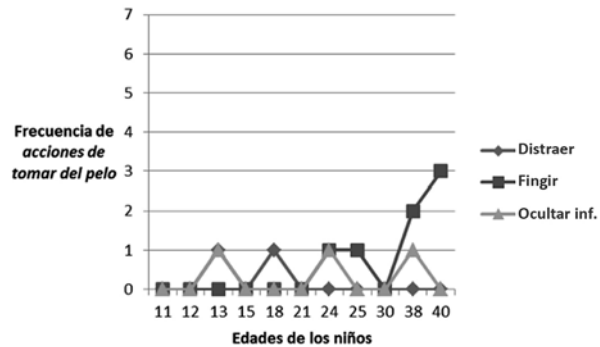


Figura 50. Emergencia de formas de TP en las que no existen intenciones compartidas

Fuente: elaboración propia

En la figura 50 se observa la emergencia de formas de TP que no parten de intenciones compartidas, por ejemplo, distraer, fingir y ocultar información. Esto implica que el niño tiene un control total de la situación y el adulto desconoce las verdaderas intenciones del niño. La emergencia muestra frecuencias tímidas que no superan las tres ocasiones a lo largo de 2 meses.



Discusión

Esta discusión gira alrededor de los dos objetivos que nos planteamos al inicio del estudio. El primero hace referencia a la recuperación de la emergencia y de las trayectorias de la producción y de TP en niños de 11-42 meses, y el segundo considera el análisis de los componentes mentalistas existentes en las trayectorias de la producción de TP. La estructura de esta discusión se enmarca en identificar los logros de los resultados en función de los objetivos; en ese sentido, cada objetivo se contrastará con los resultados para mirar sus logros y, por lo tanto, cada objetivo se analizará de forma independiente.

Primer objetivo: Recuperar la emergencia de la producción de acciones de TP en niños de 11-42 meses

Para analizar la emergencia de la producción de acciones de TP se retomaron las trayectorias como datos que surgieron de la observación de las madres y de la clasificación que se realizó de las acciones. Tomando como referencia la mirada de los sistemas dinámicos, se encontraron tres elementos que permiten definir características de la emergencia de las formas de TP. El primero es el inicio de estas acciones y su relación con la edad, el segundo corresponde a la inexistencia de etapas de emergencia de formas de TP y el tercero hace referencia a la variabilidad.

Inicio de las acciones de TP

Los resultados obtenidos permitieron describir cuatro trayectorias (figuras 45, 46, 47 y 48) que nosotros consideramos como cuatro rutas que se captaron de la emergencia de las formas de TP. Si bien es posible que no sean las únicas rutas –toda vez que la muestra de niños no es muy amplia–, se puede afirmar que su inicio aparece tempranamente. Resulta difícil establecer con precisión el momento de su aparición pero, podemos decir, de acuerdo con nuestros datos, que los niños de 11-12

meses ya manifiestan algunas formas de TP. La trayectoria 1 reúne las trayectorias individuales de cinco niños (*Ja*, *Jaco*, *V*, *A* y *Loren*) que ilustran esta afirmación. Esta trayectoria se caracteriza por manifestaciones de TP que se basan en los juegos de expectativas y en los juegos de convenciones (figura 45). En los reportes de las madres se mostraron acciones clasificadas como payasadas y juegos en general, que no hemos considerado como formas de TP porque carecen de algunos de los rasgos fundamentales que definen las acciones de TP, como la provocación. De tal manera, podemos afirmar que las manifestaciones tempranas de TP que surgen alrededor del año de vida de los niños toman rutas que se organizan alrededor de acciones de TP como el juego de expectativas y de convenciones.

Una segunda característica de la emergencia de TP es la independencia de la variable edad, lo que implica que la emergencia de TP no se organiza alrededor de periodos definidos. Tomemos el caso de *Loren*, un niño de 30 meses, cuyas acciones de TP se ubican en la trayectoria 1 y alcanzan niveles de TP alrededor del juego de expectativas o de convenciones. Este niño presenta acciones similares a las que realiza *Jaco*, un niño de 12 meses, cuyas acciones de TP son menos elaboradas que las que realizan *No* y *Vic*, niños de 13 y 26 meses. Estos casos muestran que existen rutas similares en la emergencia de TP, que no dependen de la edad del niño ni de su maduración. En nuestro análisis pudimos observar que los niños de edades similares no tienen rutas similares, pero sí que los niños de edades diversas pueden presentar trayectorias similares en la emergencia de TP.

Si bien organizamos para el estudio dos grupos de edades de la muestra, no se pueden homogenizar las rutas de los niños del grupo 1 y del grupo 2. Como se observa en la figura 25 las trayectorias de los niños del grupo 1, cuyas edades oscilan entre los 11 y 21 meses, presentaron acciones de TP centradas en juego de convenciones y expectativas, pero también se observaban otras formas de TP como fingir y ocultar información. No todos los niños manifestaron las mismas acciones por tener la misma edad ni los mayores siempre tuvieron los niveles más elevados de TP. Lo mismo sucedió en el análisis de las trayectorias del grupo 2 (figura 43). Los datos muestran que a mayor edad no necesariamente existe un despliegue de formas de TP más complejas.

Los datos no nos permiten afirmar que la edad sea la variable que defina la emergencia de TP; por lo tanto, se puede concluir que la segunda característica de la emergencia de formas de TP es la independencia respecto de la edad. Esta conclusión encaja con el concepto de *emergencia* que exponen los teóricos de los

sistemas dinámicos (Van Geert, 2003). Así como lo explica Puche-Navarro (2011), este concepto de *emergencia* no exige hablar de etapas ni depende de la edad. La emergencia, como ya se definía en el capítulo V, es el resultado de la combinación de muchos factores y componentes que al interactuar entre sí crean formas diferentes que, para nosotros, se han concretado en las trayectorias individuales y tendencias grupales. En otras palabras, la emergencia es el resultado de la organización de distintos componentes. Esta investigación no se centró en identificar dichos componentes, pero sí en el resultado de esas interacciones, de lo cual se puede derivar que la edad no es la variable explicativa de la emergencia de TP. En síntesis, la emergencia de acciones de TP aparece alrededor del primer año de vida, no se organiza de forma progresiva y es independiente de la secuencia lineal y rígida de la edad, lo cual indica que algunos niños pueden mostrar acciones de TP más complejas en edades más tempranas y otros que son mayores, no siempre logran los niveles más elevados de TP.

Inexistencia de las etapas de desarrollo fijas y progresivas

Al considerar que la emergencia es la organización de diferentes componentes que llevan a trazar rutas distintas en cada niño, incluso organizaciones en el tiempo que no son progresivas, no sorprende encontrar, entonces, que en la emergencia de formas de TP surjan trayectorias que se superponen en el tiempo y en las cuales los elementos se combinan dando lugar a rutas distintas. En los estudios clásicos acerca del desarrollo o simplemente retomando a McGhee (1971a), se puede mostrar que prevalece la tendencia a organizar una secuencia de etapas fijas por las que los niños deben pasar. Los sistemas dinámicos aportaron la mirada diferente acerca del desarrollo considerando que pueden existir tendencias, pero nunca etapas fijas. Además, esta mirada añade la idea de que el desarrollo no siempre es progresivo (Van Geert, 2003).

¿Qué pasa en la emergencia de formas de TP? Los resultados obtenidos en esta investigación no permiten definir la ruta exacta por la que un niño transitará en su camino para lograr la producción de formas de TP. Si bien identificamos cuatro trayectorias diferentes, no se pueden considerar etapas ordenadas por las cuales los niños transitarán una tras otra. Ya veíamos que una de las características de la emergencia es la independencia de la edad y, de forma complementaria, podemos identificar otra característica de la emergencia de TP que es la independencia de las etapas fijas y de los prerrequisitos. Podemos considerar, por ejemplo que *Nadi*,

exhibe acciones de TP, como fingir, distraer y ocultar información, sin que existan otras formas de TP, como jugar con expectativas o convenciones. Sin embargo, *Nadi* exhibe muchos juegos de representación y payasadas. Parece que sus acciones oscilan entre formas de juego de representación y acciones de TP complejas. Si esperáramos que todos los niños pasaran por todas las trayectorias identificadas, de la misma manera, perderíamos la riqueza que nos proporciona observar que cada niño sigue su ruta. No estamos acostumbrados a pensar que el desarrollo tiene rutas diferentes y que cada niño puede seguir una distinta. La flexibilidad en ese desarrollo es lo que se puede registrar y, a partir de ahí, se puede analizar que los niños en su desarrollo logran alcanzar niveles elevados de TP en edades tempranas, pero tienen retrocesos y no siguen rutas progresivas siempre iguales. Todo ello nos lleva a pensar que la emergencia de TP es solo una muestra de aquello que los teóricos de los sistemas dinámicos han enunciado como una característica de dichos sistemas.

Para nosotros, la idea de identificar trayectorias surge del interés por clasificar tendencias de emergencia. Las tendencias describen rutas comunes entre varios niños o claramente diferentes como en el caso de *Nadi*. El concepto de fase podría encajar mejor que el de etapa fija de desarrollo (Puche-Navarro, 2011). Las fases pueden ser espacios por los que el niño logra transitar sin que existan prerequisites y que, además, se repiten en el sentido de Karmiloff-Smith (2002). Así, suponemos que los niños pasan por fases distintas, con inicios y finales diferentes. En estudios más largos y de seguimiento de años, podría ser posible identificar trayectorias de fases, no solo trayectorias independientes unas de otra. Este es uno de los retos que plantean los resultados obtenidos.

La variabilidad

La tercera característica de esta emergencia es la variabilidad. Este concepto permite analizar, como lo revela Puche-Navarro (2003, 2011), que el desarrollo está lejos de ser una secuencia fija y estable, organizada por etapas que son prerequisites de otras etapas posteriores que surgen con el tiempo. No se puede hablar de un progreso constante que inicia a los 11 meses y culmina a los 3 años con todos los niveles de logro. La mirada de Van Geert y Van Dijk (2002), quienes consideraron rangos de estadios de desarrollo desde los cuales se puede hablar de niños que logran niveles ideales y que, a la vez, retroceden a otros que parecerían haberse superado,

es un buen punto de partida para entender las diferentes trayectorias de los niños que evidencian los datos de nuestra investigación.

Analicemos algunos de los ejemplos que son llamativos. El primer caso es el de *Loren*, un niño de 30 meses, cuya trayectoria de componentes de TP se ven reflejadas en la figura 35. El niño exhibe algunas acciones de payasadas y de fingir, y vuelve a los juegos, sin que se muestre una tendencia de secuencias definidas. Igual sucede con *Vic*, como se presenta en la figura 32. En ella se observa que, a lo largo del tiempo, van surgiendo acciones de juego para llegar a un pico de acciones de fingir y luego retroceder al juego y las payasadas.

En *Nadi*, como se registra en la figura 47, hay muchas acciones de juego de representación pero, a la vez, tiene picos en los más elevados niveles de TP. *Nadi* tiene oscilaciones en sus acciones y no siempre manifiesta forma de TP como fingir u ocultar información; tampoco presenta formas de TP de la trayectoria 1, que son principalmente los juegos de expectativas y de convenciones. Se podría decir que salta del juego a fingir y ocultar información. Se desconoce todo el proceso anterior, pero, para el análisis que estamos realizando, no es necesario conocer el proceso desde el primer año de vida, porque lo interesante es que con la trayectoria de sus acciones se muestra la variabilidad intrasujeto. Estas observaciones nos permiten mostrar cómo la emergencia de las formas de TP es oscilante, no cumple con secuencias establecidas y varía entre los niños y en cada niño.

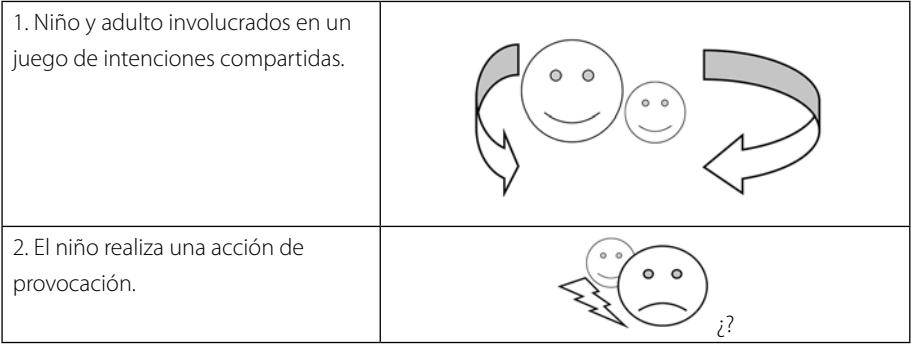
En general, no se identificó una sola trayectoria individual totalmente progresiva. La tendencia es al retroceso y a las rutas oscilantes. De otro lado, las figuras de las 4 trayectorias que se identificaron en la emergencia de acciones de TP señalan segmentos de los componentes de estas acciones de TP, pero, en ningún momento, sugieren progresos que permitan trazar una línea continua. Como se observa en la figura 45, la trayectoria 1 tiene un límite superior en las acciones de TP basadas en el juego de convenciones. Sin embargo, sería difícil describir una línea de ascenso continuo. Por el contrario, estas trayectorias se basan en oscilaciones que marcan tendencias. Si se analiza la trayectoria 2 que se muestra en la figura 46, también resulta difícil organizar los datos en un esquema de línea continua progresiva. Las curvas que se forman son principalmente oscilantes. Estos resultados manifiestan que las formas TP emergen de forma variable y se organizan en el tiempo con base en la oscilación. Estos datos ofrecen un panorama privilegiado para el estudio del desarrollo como un proceso variable.

Segundo objetivo: analizar los componentes mentalistas existentes en las trayectorias de la producción de las formas de TP

Un segundo aspecto que contempla esta discusión, considera las características cognitivas de las formas producción de TP. Hemos elegido un esquema de análisis que retoma la mirada de Michael Tomasello (1999) acerca del desarrollo de las intenciones compartidas. Esta investigación abordó algunas definiciones de las formas de TP que permitían mostrar coincidencias y que sugerían, como lo planteó Valsiner (2000), un proceso cuyo primer punto de partida son las intenciones compartidas. Estas, según Valsiner (2000), sufren un rompimiento o una separación, producto de la provocación propia de las acciones de TP. Posteriormente, el ciclo se cierra cuando se vuelve a la comunión de mentes con la comprensión de las acciones de TP como oportunidad para que los dos involucrados se diviertan.

En este modelo existe, además del componente de compartir las intenciones, otro que implica una invitación a participar y a vincularse desde la diversión y el juego. Ese componente de humor y juego contiene elementos mentalistas que son los que se quieren recuperar. La propuesta que aquí se presenta entiende las acciones de TP como interacciones que buscan comprender las intenciones de los otros, cambiar los escenarios para generar sorpresa y luego, nuevamente volver a una interacción de mentes o a lo que se denominan las intenciones compartidas. Es un modelo que permite comprender que el humor y la comprensión de estados mentales comulgan en las acciones de TP.

La figura 61 ilustra esta idea y es, a la vez, una forma de representar las ideas de Valsiner (2000) con la libertad que permite el grafismo.



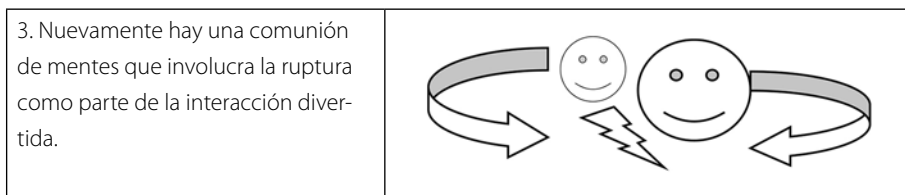


Figura 61. Esquema gráfico que representa el modelo de formas de TP que parte de las intenciones compartidas

Fuente: elaboración propia

La figura 61 muestra un modelo que ilustra el pensamiento de Valsiner (2000): las intenciones compartidas que inician con un juego de intenciones compartidas entre el niño y el adulto. Luego, pasa por una ruptura que es la provocación del niño cuando interrumpe lo pactado, por ejemplo, en el juego de convenciones y, nuevamente, cuando el adulto comprende las intenciones del niño se llega a una comunión de mentes en el que el elemento de ruptura se incluye dentro de la interacción.

Respecto a la provocación, surge la pregunta: ¿qué implica esta en una interacción con el otro? Cambiar las reglas del juego ya establecidas entre dos, sin que el otro esté involucrado puede considerarse como una transgresión. El otro queda confundido cuando las cosas cambian sin que él lo sepa. Estas circunstancias tan propias de las acciones de TP llevan a pensar que el niño controla la situación, piensa de forma recurrente, como lo diría Perinat (2007), y logra establecer como divertida la sorpresa del otro. Podría analizarse desde el punto de vista cognitivo que el niño en las acciones de TP puede manejar dos formatos simultáneos, como lo hace en el juego de *pretender* (Leslie, 1987). El niño demuestra que puede manejar estos dos formatos porque por una parte ante una circunstancia por ejemplo de juegos de expectativas se puede determinar que él conoce que el otro conoce. Es así como el niño sabe que el otro espera algo y, de forma simultánea, el niño conoce lo que el otro no conoce. Esto se refleja en la capacidad para cambiar el juego sin aviso y divertirse con la sorpresa del otro. Este es el primero de los bucles mentalistas que hemos identificado: *yo sé lo que tú no sabes*.

Los ejemplos que ilustran estas formas de TP son claramente los juegos de expectativas y los juegos de convenciones. Estas formas de TP surgen de acuerdos. Se acuerda en el juego de expectativas que el niño siga una secuencia y se divierta con el otro, pero, en el tiempo, ocurre una interrupción propiciada por el niño.

Esta interrupción obedece al primer bucle mentalista de *yo sé lo que tú no sabes*. Sin embargo, pronto el adulto comprende el juego y vuelve a darle sentido a la interrupción provocada por el niño y la incluye dentro del juego. Entonces, este juego de expectativas se convierte en un juego en el cual el adulto hace *como si* no supiera las intenciones del niño, pero sí las conoce. El adulto entra en el juego de fingir para hacer creer algo que no es, en este caso, que no sabe las intenciones del niño. El niño sigue jugando el juego de *yo sé lo que tú no sabes*. En este sentido, el juego de expectativas se modifica y presenta formas diversas. No entramos a analizar todas estas formas; este será el objetivo de otro estudio en el que se determine si las interacciones llevan a formar nuevas formas de TP con características muy particulares.

En el juego de convenciones sucede algo similar. Hay una regla impuesta que se transgrede sorpresivamente y seguidamente se incorpora en el juego. Cuando *Jaco*, que tiene prohibido tocar las plantas de la abuelita se acerca a la mesita donde está la planta y trata de cogerla, sin mirarla directamente, sino observando la reacción de su abuelita, se puede explicitar que el niño parte de un bucle mentalista que significa: *yo sé lo que tú sabes y tú sabes lo que yo sé*. Posteriormente, se forma otro bucle que muestra que el niño *sabe lo que el otro cree y sabe lo que el otro no sabe* y el adulto *sabe lo que el niño sabe*. Así, el niño domina la situación y se divierte con la reacción de la abuelita. Este es, desde luego, un aporte interesante: encontrar que bajo la forma de intenciones compartidas surge una provocación, se interrumpen las convenciones temporalmente y después se construye otra forma de relación que permite la aparición de la TP. Es llamativo observar que el niño y el adulto en el juego de convenciones parten de acuerdos; el niño transgrede, así sea de forma liviana y temporalmente, esos acuerdos y utilizando herramientas cognitivas importantes, juega con las creencias de los demás. Nuevamente, el juego de creencias se involucra en el juego de convenciones y se crea una nueva forma de TP.

Entonces el niño sigue jugando a *yo sé lo que tú no sabes y lo que crees*, pero *tú no sabes lo que yo sé*. El adulto juega a que *yo finjo no saber lo que tú sabes y lo que crees que yo creo*. Es así como, a partir de una forma de TP basada en los cambios que genera el niño de la norma, surge otra forma de TP, en la que adulto y niño se toman del pelo mutuamente.

Esta dinámica entre el niño y el adulto no se unifica en todas las formas de TP. El juego de convenciones y el juego de expectativas podrían clasificarse en el esquema que se propone en la figura 61. Sin embargo, los datos mostraron otras

formas de TP cognitivamente más complejas: son las acciones en las que el niño no involucra al adulto en este juego. No es a partir de interacciones y conocimientos nuevos de las dos partes que aparece el TP, sino que es el niño el que siempre domina la situación, incluso hasta el límite de que el adulto nunca se entera de lo que pasa y se convierte en parte de la diversión del niño.

En este sentido, concluimos que existen dos formas de producción de TP que que se clasifican según los estados mentales involucrados en la interacción. La primera, se explica en la figura 61, es una de las formas de TP que se manifiesta como un proceso compartido con el otro, que en un momento se interrumpe, para luego llegar nuevamente a una diversión compartida; y la segunda es otra forma de TP en la cual no se parte de intenciones compartidas sino de intenciones ocultas, que separan las creencias y el pensamiento entre cada uno de los participantes en este proceso. En general, para poder comprender una forma de TP como la de ocultar información, se requiere un esfuerzo por parte del otro, esfuerzo que pasa por un proceso de confusión. En la figura 62 se ilustra esta idea.

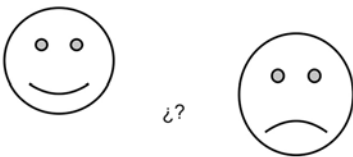
El niño piensa cómo confundir al adulto. El adulto desconoce las intenciones del niño.	
El niño crea un evento que el adulto no entiende como interrupción porque anteriormente no existía una interacción.	
El adulto entiende que el niño realizó una acción para TP pero no incluye la acción como parte de la interacción.	

Figura 62. Representación gráfica de las formas de TP que no parten de intenciones compartidas
Fuente: elaboración propia

En la figura 62 se muestra una representación gráfica de lo que implica un tipo de forma de TP como podría ser ocultar información. Cuando N esconde el labial de la mamá, sucede algo parecido a lo que se muestra en la figura 62: el niño comprende y domina toda la situación, mientras que el adulto, desde el principio hasta

el final, no entiende qué pasa. Allí, a diferencia de lo que se observa en la figura 61, no hay intenciones compartidas ni la ruptura se organiza dentro de la interacción. En conclusión, esta es una forma de TP en la que el niño exhibe su autonomía en relación con los adultos.

Las acciones de fingir, distraer y ocultar información son aquellas que implican un nivel de exigencia cognitiva diferente, menos literal y en las cuales las intenciones del niño no son evidentes para el otro. En este sentido, el niño construye representaciones y formatos de esas representaciones de eventos que ocultan sus intenciones y se convierten en situaciones e intenciones vedadas. No es una conducta evidente como la de interrumpir una situación que el otro capta de inmediato. Cuando el niño distrae al adulto para tomarle del pelo, cada uno está en escenarios distintos; es decir, están en dos situaciones representacionales con dos escenarios que son diferentes. Por una parte, el niño crea una situación que desvía la atención del adulto sobre algún elemento y la fija en otro. Es el caso de *Juli*, quien distrae la atención de la madre sobre la ella y su comida y la fija en sus gestos que parecen payasadas. Al final, la madre se ríe, no tanto por las payasadas, sino por la escena de distraer; esta es una forma de TP sofisticada. Otro ejemplo de estas formas más complejas de TP es la de fingir. Por ejemplo, *MA* crea una escena en la que ella tose y la madre se afana porque piensa que la niña está enferma. La niña sabe que la madre no sabe que ella no está enferma, pero la niña sabe lo que la madre sabe y lo que la madre no sabe. Estos son ejemplos solo de formas de TP complejas y, además, de elementos importantes que muestran su conexión con la llamada TdM. A continuación explicaremos con mayor detalle los componentes mentalistas que incluyen las acciones de TP.

Los componentes entendidos de manera conceptual y que se operacionalizan en situaciones como el juego de convenciones de expectativas, de ocultamiento y de fingimiento son los que pueden y dan cuenta de la emergencia de la conducta. En todos esos componentes se integra la dimensión lúdica. Esta dimensión es transversal en todos los componentes, de la misma manera que es transversal el aspecto social en sus formas de interacción. Los grados que toman esas interacciones es lo que hace la diferencia. Por ejemplo, la iniciativa del niño, su capacidad para cambiar la situación, el cambio que genera estados mentales en los demás, su capacidad para comprender sus estados mentales, propician intercambios y emergencias diferentes. Como se observa en la figura 63 se muestran los cuatro componentes de las acciones de TP.

	Lúdico	Interacciones con el otro	Primer bucle de pensamiento recurrente	Doble bucle recurrente	Triple bucle recurrente
Juego					
Payasadas					
Juego de expectativas					
Juego de convenciones					
Fingir					
Distraer					
Ocultar información					

Figura 63. Organización de componentes mentalistas en las formas de TP

Fuente: elaboración propia

En la figura 63 se observan los componentes que se han identificado de la emergencia de las formas de TP. Como componentes transversales que atraviesan todas las acciones de TP e incluso los juegos y payasadas, está el componente lúdico y el componente de interacción. Sin estos dos elementos no se puede identificar una forma de TP.

Bucles articulatorios

Los componentes mentalistas que incluyen las formas de TP se han organizado en lo que denominaremos *bucles articulatorios*. El bucle es un concepto que utilizó Bateson (1973) y es empleado como metáfora para aludir a la formación de espirales mentales o mentalistas que se van formando uno sobre otro. El primer bucle que determinamos corresponde a la estructura de *yo sé lo que tú sabes* y *yo sé lo que tú no sabes*. Este bucle que corresponde a las formas de TP de jugar con expectativas y jugar con convenciones permite mostrar que una vez que el adulto comprende las intenciones del niño: este sigue jugando a *yo sé lo que tú sabes* y *yo sé lo que tú no sabes*, mientras el adulto juega a *yo finjo que yo no sé lo que tú sí sabes*.

El segundo bucle articulatorio corresponde a las acciones de fingir. En estas acciones el niño juega con el bucle *yo sé que tú crees que sabes lo que no sabes*. En este bucle se involucran las creencias y las falsas creencias. La madre cree que la niña está dormida. La niña hace *como si* estuviera dormida para que la madre crea que sí está dormida. Existe, por lo tanto, un bucle doble: *yo sé lo que tú sabes* y *lo que no sabes, yo sé lo que tú crees que sabes, pero que no corresponde con lo que yo*

sé. Este bucle utilizado en las acciones de TP señala un comienzo de producción de las falsas creencias.

En el tercer bucle articulatorio ocurre un proceso más complejo que en el segundo bucle; en este el niño *sabe que el otro no sabe* y juega con: *yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes; yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes, pero tú no sabes lo que yo creo y sé.*

En este sentido, los niños juegan con tres formatos: el primero, el niño conoce lo que el otro no conoce; el segundo, el niño conoce que el otro no sabe lo que él cambió de la situación, y el tercero, el niño se divierte por el desconocimiento de sus acciones por parte del otro.

Trayectorias y bucles articulatorios

Las trayectorias que encontramos como formas de emergencia de TP y que registramos en el apartado de resultados muestran rutas que los niños siguen en la emergencia de TP. Ahora bien, ¿cómo se articulan estas rutas con los componentes mentalistas? Hemos diseñado unas figuras que muestran las cuatro trayectorias articuladas con los bucles mentalistas. En la figura 64 se observan las rutas mentales que involucran las acciones de TP en la trayectoria 1.

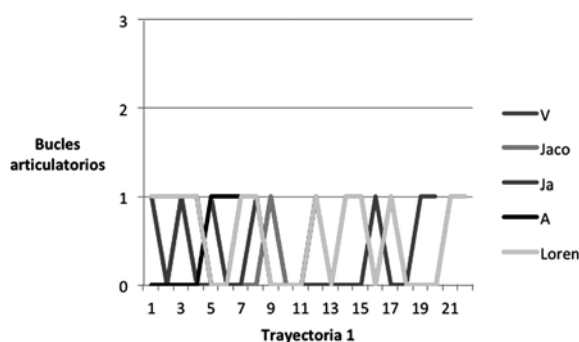


Figura 64. Bucles articulatorios de la trayectoria 1

Fuente: elaboración propia

En la figura 64 se observa un esquema de los bucles que se utilizan en las acciones de TP de juego de expectativas y de juego de convenciones. El 1 representa

el bucle 1, que contempla el espiral mentalista de *yo sé lo que tú sabes* y *yo sé lo que tú no sabes*. Esta primera trayectoria se caracteriza por oscilaciones entre acciones literales o de juego y el primer bucle articuladorio. Al igual que la trayectoria de acciones de TP, las acciones que se muestran y se organizan en esta figura no avanzan hacia otras formas de TP distintas a las de juegos de convenciones o de expectativas. Así, cuando parecería que *Jaco* va a tocar la planta de la abuelita lo que está sucediendo cognitivamente es que *Jaco* sabe que la abuelita piensa que él va a tocar la planta, cuando en realidad no es eso lo que intenta.

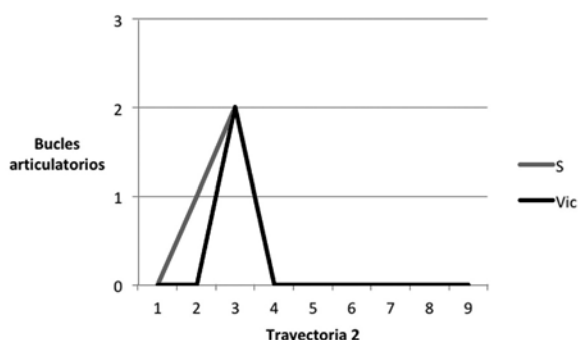


Figura 65. Bucles articulatorios de la trayectoria 2

Fuente: elaboración propia

En la figura 65 se muestra que los niños cuya ruta de emergencia se ubica en la trayectoria 2 logran alcanzar un pensamiento recurrente en el bucle articuladorio 2. Este incluye las características de formas de TP que requieren componentes cognitivos que le permiten al niño utilizar el bucle 1 y, sobre este, elaborar otro pensamiento. De tal modo, cuando el niño finge, lo que hace es mostrar que “él sabe lo que el otro sabe y sabe lo que el otro no sabe y además sabe lo que el otro cree saber”: *yo sé que tú crees que sabes lo que no sabes*. En esta trayectoria de componentes mentalistas se destaca lo abrupto del salto que no muestra una secuencia ordenada que vaya del bucle 1 al 2. Esto indica, una vez más, la característica de la emergencia que no sigue una linealidad. En esta figura estamos mostrando que las acciones de fingir implican que el niño juega con el bucle articuladorio 2: *yo sé que tú crees que sabes lo que no sabes*.

En la figura 66 se muestra la trayectoria 3 que corresponde a *Nadi*.

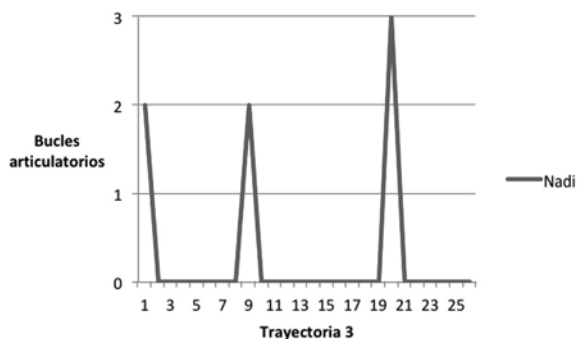


Figura 66. Bucles articulatorios trayectoria 3

Fuente: elaboración propia

En la trayectoria 3 se muestra la ruta mentalista muy similar a la ruta de TP. La niña organiza su trayectoria entre los niveles 2 y 3 de bucles articulatorios, lo que implica que puede fingir. Al fingir, utiliza un pensamiento recurrente que implica el bucle 2 y, cuando utiliza el bucle 3, ya no solo sabe lo que el otro no sabe y cree saber sino que el otro no sabe lo que ella sí sabe y conoce lo que él sabe. Cuando *Nadi* dice que ya se le acabaron las papas fritas, para no compartirlas, ella oculta información y esto implica un bucle articulatorio 3: *yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes*; “*yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes, pero tú no sabes lo que yo creo y sé*”. La madre de *Nadi* cree que hay papas, pero ante la negativa de la niña considera que no hay papas, cuando sí las hay. La madre cree que sabe lo que en realidad no sabe porque no encaja con los eventos que la niña crea.

En la figura 67 se representa la trayectoria 4 con sus componentes mentalistas. Se destaca en comparación con las otras dos trayectorias los niveles de bucles articulatorios 3.

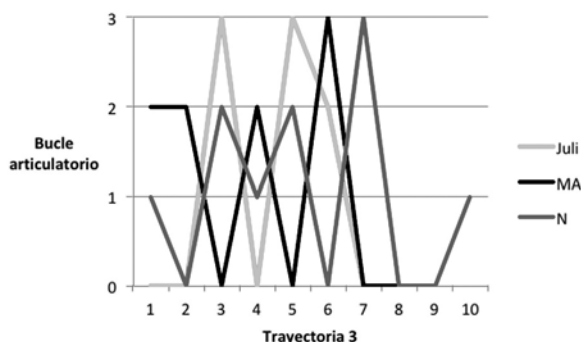


Figura 67. Trayectoria 4 y bucles articulatorios

Fuente: elaboración propia

En la figura 67 se evidencia una mayor variabilidad entre los tres niveles de bucles. No todas las acciones se concentran en los niveles más elevados, pero se llegan a cubrir los tres tipos de bucles. De tal forma las acciones de ocultar información o distraer implican un bucle que contempla una forma de pensamiento que “yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes, pero, tú no sabes lo que yo creo y sé. En comparación con las otras figuras, se muestra un mayor cubrimiento de los tres bucles articulatorios. En este sentido, y como se describirá a continuación, estos bucles articulatorio se organizan también en función del juego de creencias y falsas creencias que estas acciones implican.

Los niños que exhiben acciones de TP muestran capacidades metalistas que se asemejan a la llamada TdM. La capacidad de comprender que las acciones tienen componentes mentalistas y que es posible modificar estos componentes cambiando circunstancias de la situación, es un primer elemento que permite considerar que las TP son acciones con un importante contenido de componentes de TdM. Los niños juegan con las creencias y esto es lo sorprendente, una vez que la teoría vigente defiende que las creencias se comprenden hacia los 3 años y las falsas creencias hasta los 4 años (Welman *et al.*, 2001).

Es difícil negar, sin embargo, que cuando Ja juega con las convenciones que ella y su madre han acordado, la niña está creando falsas creencias en la madre. La madre cree que la niña sí va a tocar la planta que intenta tocar, pero es falso. La verdad es que las intenciones de la niña son otras. Aquí se revela que las intenciones, creencias y falsas creencias surgen también temprano en la interacción divertida de las formas de TP. Tenemos las evidencias de un primer bucle que permite mostrar

que la niña sabe lo que la mamá sabe, en este caso que hay una convención; pero sabe lo que la mamá no sabe, en este caso que ella no tiene la intención de tocar la planta prohibida, sino que solo intenta hacerlo para que ella crea que así es y modifique sus estados mentales. Los ejemplos son muy variados. *Juli* esconde las llaves de su madre y se divierte mientras ellas las busca. Este comportamiento de la niña, muestra cómo *Juli* juega con las creencias de la madre sobre donde dejó las llaves. Ella sabe que la madre no sabe que ella sabe donde están las llaves. Se está en presencia de un pensamiento recursivo que piensa sobre lo que otros piensan y vuelve a pensar después que genera el cambio en la situación. Igualmente, sorprende *MA* cuando esconde la gaseosa de su madre solo para ver cómo reacciona ella y para divertirse. Esconder los objetos podría ser un engaño, pero existe una diferencia muy importante entre estas posturas. El engaño es una conducta que lleva a buscar un beneficio o evitar un castigo; estas formas de TP basadas en ocultar información, tienen un fin: divertirse con las reacciones de los otros. También *MA* finge estar enferma para que su madre entre en un estado mental de alerta ante la enfermedad de la niña.

Acerca de las conductas de fingir, *Nadi* se hace la dormida, ella sabe que la madre no sabe que ella no está dormida, sino que está fingiendo. Su conducta solo es una forma de demostrar que puede modificar la apreciación que los otros tienen de los eventos que ocurren; en este caso, que ella está dormida. La madre entra en el juego y termina haciéndole creer a la niña que cree que ella duerme y que, por lo tanto, la va a llevar a su cama. Este juego de mentes es muy elaborado y habla de una comunión de mentes que se entienden y que entienden lo que cada una piensa.

La investigación demuestra que el papel del juego “yo sé que tú sabes” comprende elementos mentalistas, recursivos y de sociabilidad, que no aparecían con tanta claridad en los trabajos previos, por ejemplo, los de Reddy (2008). Se comprobó, con suficientes ejemplos, que los niños desde los 11 meses y no de forma progresiva ni lineal, pueden no solo comprender las creencias, las falsas creencias, sino que logran generar estos estados mentales en otros. Solo por retomar uno de los ejemplos más representativos de este análisis se justifica escuchar nuevamente el relato de la madre de *Juli*:

Mamá, Juliana y su hermana llegan a casa. Mamá no encuentra las llaves para abrir la puerta. La hermana mayor de Juliana sugiere que busque en la cartera de Juliana, donde efectivamente están. Mamá le dice a Juliana que no le esculque la cartera y no le saque las llaves, ella se ríe de forma pícaro. Acciones como esta son una evidencia

que muestra nuevamente que el niño domina las formas del juego “yo sé que tú sabes”; es decir, que tiene pensamientos sobre las creencias de su madre y materializa sus intenciones para tener algún nivel de injerencia sobre lo que ella cree.

En este sentido, la comprensión de las creencias del otro ya forman parte del repertorio de conductas del niño y alimentan las relaciones que el niño establece entre la mente y el comportamiento, los estados mentales como explicaciones de las acciones de los demás (Dennet, 1998). Atado a este punto, se encuentra lo discutido anteriormente acerca de la simetría de poderes entre los niños y los adultos. No cabe duda de que existe un proceso en el que el niño controla eventos a través de acciones que involucran no solo sus creencias sino la de los otros.

Por otra parte, los resultados no permiten identificar que los deseos, las intenciones y las creencias correspondan a una sucesión de estadios rígidos y fijos que surgen atados a la maduración; lo que sí demuestra es la existencia de trayectorias que marcan cambios y transiciones. ¿Qué significa esto desde el punto de vista del desarrollo? Significa, como ya lo planteaban Lewis (2000) y Puche-Navarro (2011), Puche-Navarro y Martí (2011), que el desarrollo no es un proceso estático y predeterminado, más bien es un proceso variable que, como dice Van Geert (1994), es individual pero a la vez permite mostrar trayectorias comunes. Por ejemplo, si se analizan las trayectorias del grupo 1 y del grupo 2 se muestran cambios importantes a nivel individual, pero también presentan trayectorias comunes que agrupan formas en que emergen las acciones de TP. Por ejemplo, la identificación de situaciones literales en la producción de TP, como el juego de expectativas, al cambio de estrategia que utiliza la información velada en acciones como fingir u ocultar información, no necesariamente pasa por etapas rígidas pero se organiza en trayectorias como las que se muestran en las figuras 23 y 47. Dos trayectorias diferentes, dos espacios cognitivos distintos que solo se pueden descubrir a partir del seguimiento minucioso de lo que los niños hacen en el día a día.

Sin ánimo de repetir todos los resultados en la discusión, se busca mostrar que la capacidad de comprender el comportamiento de los otros a partir de los estados mentales está presente muy tempranamente. Quizás la explicación que los niños pudieran dar de estos comportamientos no se puede escuchar porque el lenguaje es aún muy primario en edades; sin embargo, las claves que los niños manejan: las miradas, las sonrisas, la picardía de la escena son elementos suficientes para comprender las intenciones y la comprensión que ellos tienen de la mente de los otros. Pensamos que no solo a través de las acciones de TP se comprenden

los estados mentales de otros y los propios, sino que, además, se tiene un dominio o maestría, como diría Karmiloff-Smith (2002), creando situaciones y escenarios de diversión y juego con ellos.

La relación entre TP y TdM

Desde el inicio de los trabajos de McGhee (1974) se puso en evidencia la articulación entre el funcionamiento cognitivo y el sentido del humor. Dicho de otra manera, que el humor era un ejercicio cognitivo. En esta investigación se ha partido de considerar el componente humorístico en las acciones de TP y desde ese punto de vista se puede avanzar y aportar elementos sobre la relación entre el sentido del humor y la TdM.

Los resultados encontrados en el estudio de producción de TP permitieron mostrar aspectos relevantes. En primer lugar, se observa al niño que desde etapas tempranas del desarrollo logra comprender algunas formas de incongruencia. ¿En qué sentido el niño comprende la incongruencia? En la medida en que conoce la secuencia racional de un evento y al provocar un cambio genera una situación incongruente con las expectativas o con las convenciones. Es evidente que cuando N hace como si le fuera a dar a la tía un trozo de pan y no se lo da, está generando una situación que es incongruente con las expectativas de la tía. El niño sabe que la tía no sabe que él va a modificar la situación, y él sabe que esta modificación es incongruente con lo esperado. Es importante ver que aquí no solo hay elementos de comprensión de la incongruencia, sino importantes elementos mentalistas sin los cuales la emergencia de TP, no sería posible.

Se sabe que la incongruencia es el pilar del humor según lo han argumentado la mayoría de los autores clásicos y contemporáneo (McGhee, 1971a; Puche-Navarro y Lozano, 2002; Rod, 2007). Las acciones de la TdM tienen una base en la incongruencia en cuanto violan las relaciones de un sistema. En la incongruencia, el niño debe saber lo esperado o lo convencional para saber que al cambiarlo se produce una incongruencia. Algunos de los trabajos de Puche-Navarro (2004, 2009) exponen la naturaleza mentalista cuando el niño está frente a objetos humorísticos que tienen algunas de esas incongruencias, pero lo que esta investigación recupera, es la capacidad del niño de producir la conducta de TP que tiene componentes mentalistas fundamentales, entonces, se puede entender que al producir acciones de TP surgen algunos de los componentes conocidos de la TdM. Es así como la TdM implica pensar lo que el otro piensa, conocer lo que el otro conoce y separarlo de lo que es el propio pensamiento o conocimiento. Implica explicar las acciones de los demás

a partir de los estados mentales de otros que pueden ser diferentes a los propios. El niño que tiene una TdM tiene que asumir que su pensamiento, sus estados mentales, son diferentes de los de los demás y, por lo tanto, las acciones de los otros se pueden explicar a partir de los estados mentales de los otros, que son o pueden ser diferentes de los propios.

Se pueden reconocer componentes similares o iguales en la emergencia de las acciones de TP. Los bucles señalados en la figura 63, ilustran los niveles de comprensión de las otras mentes. El juego de “yo sé lo tú sabes” se complejiza cuando no solo se incluye un bucle más, “yo sé lo que tú sabes y no sabes”, sino un tercer nivel “yo sé lo que tú sabes y no sabes y lo que crees que sabes”. Por eso consideramos que las acciones de TP trascienden los niveles de TdM de segundo orden. En resumen, la TdM y el humor se entrelazan de tal modo que esta investigación está basada en las acciones de TP que han servido de escenario para mirar cómo se da la emergencia de las formas de TP y, a la vez, cómo cada una de estas tiene componentes cognitivos relacionados con la TdM.

La simetría de las relaciones adulto-niño

La producción de las formas de *tomar del pelo* nace en la interacción con los otros. Es esta una característica del humor, como ya lo planteaba Bergson (1943) cuando definía en su libro *La risa* que lo cómico es netamente social y que requiere de un eco que se produce en el contacto con demás. Sus ideas respecto al humor parten de lo humano y de lo social. El humor, planteaba este autor, no suele darse en solitario. No se niega que podamos reírnos de nosotros mismos, pero la mayoría de las veces nos produce risa la incongruencia en los contextos sociales. Incluso, dice Bergson (1943), podemos reírnos de los animales que tienen conductas humanas. Por lo tanto, decir que las acciones de *tomar del pelo* nacen de la interacción social no parecería novedoso, pero lo es.

Es novedoso decir que las formas de *tomar del pelo* nacen en las interacciones sociales porque la mayoría de los estudios sobre el desarrollo del sentido del humor en los niños no contemplan el factor de interacción con otros. Retomando a McGhee (1971a, 1974) como ejemplo de estudios pioneros con niños, se hace evidente que la intención de los estudios del sentido del humor en los niños no partieron de conocer las interacciones sociales sino, más bien, de conocer los procesos cognitivos individuales que subyacen a la comprensión de ciertos chistes.

Partir de la comprensión que los niños tienen del sentido del humor es diferente a partir del estudio de la producción de formas de humor en los niños. No se puede negar que han existido investigadores que buscan conocer esta producción en los espacios cotidianos. Es el caso de Loizou (2005, 2007), Cameron *et al.* (2008) y desde luego Reddy (1991), quienes han estudiado lo que los niños hacen en un día. En estos contextos de producción del humor, se relatan algunos eventos cotidianos de interacción con otros.

Lo interesante del estudio de la producción del humor o específicamente de las formas *de tomar del pelo* radica en los significados que tienen estas interacciones en los procesos relacionales. La pregunta apunta a conocer cómo es este escenario de interacciones con el otro, a partir de las formas de *tomar del pelo*. Es el caso de *Nadi* cuando finge estar dormida y su madre cree que es verdad y luego entiende que es broma. Aquí existen elementos cognitivos de intercambio de creencias y de falsas creencias y también, componentes de control social. Se trata de un diálogo con el otro pero desde el control de la situación. La propuesta surge de la niña y es la madre la que debe adaptarse a esta nueva situación. La niña se ríe de los estados mentales que produjo en su madre hasta que las dos finalmente se ríen en una complicidad que las vincula.

Esta niña, que *toma del pelo*, es una persona que puede mostrar cierto grado de autonomía y de iniciativa en las relaciones con los adultos. No se trata de una niña que dé cuenta de aspectos de sumisión al adulto. Por el contrario, se acerca a las relaciones con los mayores de forma simétrica, sin oposiciones ni agresiones. Desde las acciones de *tomar el pelo* reta al adulto y logra reírse de él. Estamos pues, presenciando cambios importantes en las dinámicas relacionales madres-padres-hijos que definitivamente pertenecen a los siglos xx y xxi y que, a diferencia de las revoluciones de la adolescencia o a las rebeldías ya explicadas por los psicoanalistas del siglo xix, son propias del desarrollo psicosexual del niño. Las formas de *tomar del pelo* son revoluciones contemporáneas de un niño y de una relación paterno-filial que cambia.

Este puede ser el tema de otra investigación doctoral, pero hemos considerado fundamental iniciar esta discusión poniendo sobre la mesa que la emergencia de formas de *tomar del pelo*, pueden ser expresión de relaciones filiales más autónomas y, por supuesto, más relajadas. Este surgimiento de las conductas de *tomar del pelo* como la expresión de una cierta autonomía y simetría en las relaciones entre niños y adultos no ha sido tema de discusión anterior, pero consideramos necesario que

este componente sea visible desde el análisis y surja como un elemento enriquecido y que aporte en el campo de la interacción entre los niños y adultos.

De esta reflexión se deriva un hallazgo que permea la sociedad contemporánea y es la idea de que el niño actual no está en la posición de inferioridad que históricamente ha tenido. Tampoco llega a considerarse como un adulto en miniatura, que tiene un cuerpo pequeño, pero una mente adulta. Este niño es quizás el reflejo de un sujeto que propone alternativas de relación.

Cada vez más, y siguiendo con este primer aporte fundamental de esta investigación, nos encontramos con un niño que participa activamente del cambio y que lo propicia. La Psicología deberá entonces plantearse cómo estudiar estos cambios tan dinámicos que se basan en procesos dialógicos que generan propuestas inesperadas, que no están, ni pueden estar programadas. Además, otros retos se plantean desde las relaciones: ¿podrían estos estudios desde lo cotidiano servir de escenario para develar o para promover interacciones más relajadas entre padres e hijos? Las posibilidades son amplias, pero es nuestro interés mostrar la trascendencia de estas acciones de *tomar del pelo*.

Algunas reflexiones acerca de la metodología

El uso de una metodología novedosa como es la observación indirecta a partir de los padres como *informantes*, tiene muchas ventajas y bondades. Una de las ventajas es que se trata de una metodología flexible que permite penetrar en los espacios que están restringidos para los observadores. Los momentos del sueño, de la comida, del juego compartido con sus padres en las noches, es parte de la cotidianidad que el observador externo difícilmente puede ver.

Otra ventaja muy importante del uso de este método es el carácter ético. Si bien existen los requisitos de consentimientos informados que firman los padres, en este tipo de metodología no existe intromisión alguna en el campo de la intimidad de la familia y tampoco se puede percibir un carácter evaluativo en el proceso. Además, los padres informan las conductas de los niños que ellos quieren informar. Algunos consideran que el método utilizado en esta investigación no es objetivo porque depende de la observación de un tercero, que es uno de los padres del niño. Desde luego, la observación no es objetiva puesto que está en el campo de lo cotidiano y de la intimidad, el espacio de las interacciones entre padres e hijos. Lo que realmente está registrando la madre cuando envía un correo al investigador reportando las

acciones de su hijo, es lo que a ella le parece que es una forma de *tomar del pelo*. Esta perspectiva es totalmente válida, ya que lo que se quiere rescatar es aquello que los padres perciben como formas de *tomar del pelo*, aquello que a ellos les hace reír o les sorprende del niño. Posteriormente, entra el criterio del investigador y de su grupo asesor para definir si se trata de una forma de *tomar del pelo* o no. La madre, por lo tanto, no actúa como experta que reporta formas de *tomar del pelo*, sino que reporta situaciones que a ella le parecen que pueden ser divertidas y que podrían ser formas de *tomar del pelo*. Se podría decir que el conocimiento genuino que la madre tiene de los significados y los escenarios en los que el niño se desenvuelve son el mejor juicio de valor para determinar el carácter divertido y lúdico de esas acciones. Los expertos estaban integrados por la investigadora, la directora de investigación y otros miembros del grupo de investigación de desarrollo representacional que sí teníamos la labor de analizar los registros para determinar si lo que la madre reportaba tenía componentes de TP.

El método supera en confiabilidad a las biografías o los diarios realizados por investigadores acerca de sus propios hijos (Reddy, 1991), porque el sesgo de la interpretación y de la observación simultánea puede ser amplio. Ahora bien, en este estudio se supera esta brecha y se logra tener una persona que reporta y otras que analizan de forma objetiva. Resulta interesante en este espacio reflexionar acerca de la metodología utilizada en el estudio de Cameron *et al.* (2008). Ellos estudiaron la producción del humor en un estudio día, que consistió en el seguimiento permanente a las actividades de un niño y de su madre a lo largo de un día. El investigador acompañó al niño y a su madre en todas las actividades grabando las escenas de interacción. Este es un estudio diferente, pero cuenta con una obtención de datos que se da solo en un lapso muy breve, como una forma de entrar en los contextos privados, sin ser demasiado intrusivo, limitando a un día el tiempo de observación.

En los estudios de Loizou (2005, 2007) se utiliza seguimiento longitudinal en los espacios naturales de los niños, a través de observaciones directas y observaciones indirectas, video y entrevistas semiestructuradas a los cuidadores. Estos son importantes ejemplos de formas distintas de abordar el problema de la recolección de la información en los espacios privados. Los cuidadores y el seguimiento de sus reportes, a lo largo del tiempo, permiten conocer aspectos de la vida de los niños que de otro modo sería difícil conocer. A modo de conclusión se podría reflexionar acerca de alternativas éticas, no intrusivas que permitan conocer el comportamiento de los niños en los espacios privados.



Referencias

- Adolph, K. E., Berger, S. E., y Leo, A. J. (2011). Developmental continuity? Crawling, cruising, and walking. *Developmental Science*, 14(2), 306-18.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. y Baird, J. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Londres: Oxford University Press.
- Astington, J. y Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12.
- Astington, J., Harris, P., y Olson, D. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atance, C. M., Bélanger, M. y Meltzoff, A. N. (2010). Preschoolers' understanding of others' desires: fulfilling mine enhances my understanding of yours. *Developmental Psychology*, 46(6), 1505-1513. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0020374>.
- Audi, R. (1993). *Actions, Intentions and Reason*. Londres: Cornell University Press.
- Bahar, K. K. y Funda, A. (2011). The Development of Theory of Mind According to False Belief Performance of Children Ages 3 to 5. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1821-1826.
- Bardon, A. (2005). The Philosophy of Humor . En M. Charney, *Comedy: A Geographic and Historical Guide* (Vol. II, pp. 462-476). Londres: Praeger.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in Others. En A. Whiten (Eds.), *Natural Theories of Mind: Evolution Development and Simulation* (pp. 233-251). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Oxford: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of Mind and Autism: A Fifteen Years Review. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen, *Understanding Other Minds: Perspective from Development Cognitive Neuroscience* (pp.102-105). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic children have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

- Barnett, M., Burns, S., Sanborn, F., Bartel, J., y Wilds, J. (2004). Antisocial and Prosocial Teasing Among Children: Perceptions and Individual Differences. *Social Development* 13(2), 292-310. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000268.x>
- Bates, E., O'Connell, B. y Shore, C. (1987). Language and Communication in Infancy. En J. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (pp. 149-203). Nueva York: Wiley.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. EE.UU: Paladin Books.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2011). Tres debates en la teoría de la mente: Aspectos metodológicos y teóricos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 109-118.
- Bergen, D. (2003). Theories of Pretense, Mental Representation, and Humor Development: Answers and Questions. In B. Spodek y O. Saracho (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education*. Greenwich: Information Age.
- Bergen, D. (1998a). Development of the Sense of Humor. En W. Ruch (Ed.), *The sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic* (pp. 329-354). Berlín: Morton de Gruyter.
- Bergen, D. (1998b). Play as a Context for Humor Development. En D. Fromberg, y D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 324-33). Nueva York: Harvard University Press.
- Bergen, P. (1998). *Risa redentora*. (M. Bofill, Trad.). Barcelona: Kairós.
- Bergson, E. (1943). *La risa*. (P. Giroi, Trad.). Buenos Aires: Tor.
- Bloom, P. y German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25-31.
- Brown, I. (1993). Young children's explanation of pictorial humor. A preliminary study. *Early Child Development and Care*, 93, 35-40.
- Byrne, R. W. y Whiten, A. (1990). Tactical deception in primates: The 1990 database. *Primate Report*, 27, 1-101.
- Cameron, L., Kennedy, K., y Cameron, C. (2008). "Let me show you a trick": A toddler's use of humor to explore, interpret and negotiate her familial environment during a day in the life. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 5-18.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Carruthers, P. y Smith, P. (1996). (Eds.). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, A. y Foot, H., (Eds.). (1976). *Humor and Laughter*. (3.^a ed.). Nuevo Brunswick: Transaction Publisher.

- Collins (1998). *Diccionario Inglés-Español*. Madrid: Grijalbo
- Cortés, M., Combariza, E. y Puche-Navarro, R. (2009). Entre nubes, relojes y fractales: Un acercamiento a las relaciones de sistemas dinámicos no lineales y el desarrollo cognitivo. En R. Puche-Navarro (Ed.), *¿Es la mente no lineal?* (pp. 45-72). Cali: Universidad del Valle.
- Cutting, Al. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual difference and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind*, 2(7), 285-294.
- De la Rosa, A., Rodríguez, L., y Ossa, J. (2009). De los sistemas dinámicos no lineales al desarrollo cognitivo. En R., Puche-Navarro (Ed.), *¿Es la mente no lineal?* (pp. 17-44). Cali: Universidad del Valle.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences* 1(4), 568.
- Dennett, D. (1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- De Villiers, P. A., y De Villier, J. G. (1984). *Primer Lenguaje*. (3.^a ed). (A. Gera Millares, Trad.). Madrid: Morata.
- De Villier, J. (2007). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 117, 1858-1878.
- Doherty, M. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Nueva York: Psychology Press.
- Drew, P. (1987). Pro-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25, 219-253.
- Dunn, J. (1988). *The Beginning of Social Understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Young Children's Understanding of Other People: Evidence from Observations Within the Family. En D. Frye y C. Moore (Eds.), *Children's Theories of Mind: Mental States and Social Understanding* (pp. 97-113). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunn, J. y Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual difference in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 583-595.
- Eco, U. (1998). *Entre mentira e ironía*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1987). *El nombre de la rosa*. (R. Pochtar, Trad.). Madrid: Lumen.
- Ekman, P. y Rosenberg, E. (2005). *What the face reveals*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Fein, G. (1981). Pretended play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fischer, K. y Bidell, T. (2006). Dinamic Development of Action, Thought and Emotion. En R. Lerner, *Handbook of child psychology* (6.^a ed., Vol. I, pp. 313-399). Nueva York: Willey.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(21), 45-117.

- Flavell, J. H. (2004). Theory of Mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Wright, J. W., y Jarvis, P. (1968). *The Development of role-taking communication skill in children*. Nueva York: Willey.
- Flavell, J., y Miller, P. (1998). Social Cognition. En W. Damon, D. Khun y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child psychology* (Vol. 2, 5.^a ed., pp. 851-898). N.Y.: Willey.
- Freud, S. (1987). *El chiste y su relación con el inconsciente*. (L. López, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Friedman, O. y Leslie, A. (2007). The conceptual underpinning of pretense: Pretending is not behaving as if. *Cognition*, 105, 103-124.
- Frith, C. y Frith, U. (1999). Interacting minds- a biological basis. *Science*, 286(5445), 1692-1695.
- Gervais, M. y Sloan, D. (2005). Evolution and function of laughter and humor: A synthetic approach. *The Quarterly Review of Biology*, 80(4), 395-430.
- Gessell, A. (1956). *Youth: The Years from Ten to Sixteen*. Nueva York: Harper.
- Gessell, A., Ilg, F. y Bates, L. (1987). *El adolescente de 10 a 16 años*. (E. Loedel, Trad.). Madrid: Paidós.
- González, J. (2007). Grecia y las ciencias. En J. L. González (Ed.), *Átomos, almas y estrellas* (pp. 9-22). Madrid: Plaza & Valdés.
- González, J., Benavides, J. y Riascos, Y. (2009). De Bloomington, USA a Groningen, Holanda: de Thelen a Van Geert, dos perspectivas del desarrollo desde los sistemas dinámicos. En R. Puche-Navarro (Ed.), *¿Es la mente no lineal?* (pp. 73-109). Cali: Universidad del Valle.
- Gopnik, A., Capps, L. y Meltzoff, A. (2000). Early Theories of mind: What the theory can tell us about autism? En S. Baron-Cohen, H. Tager-Fusberg, y D. Cohen, *Understanding other minds: Perspective form development cognitive neuroscience* (pp. 50-72). Nueva York: Oxford University Press.
- Gopnik, A. y Wellman, H. (1992). Why the Child's Theory of Mind really is a theory. *Mind and Language*, 7(1-2), 145-171.
- Gopnik, A. y Astington, J. (1988). Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*, 59(1), 26-37. doi: <https://doi.org/10.2307/1130386>
- Hall, G. y Allin, A. (1897). The psychology of tickling, laughing, and the comic. *American Journal of Psychology*, 9, 1-42.
- Harms, E. (1943). The development of humor. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 383, 351-369.

- Harris, P. (1989). *Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Oxford Blackwell.
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7(1-2), 120-144.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's Theory of Mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Heerey, E., Capps, L., Keltner, D. y Kring, A. (2005). Understanding teasing: Lessons from children with autism. *Journal of Abnormal Psychology*, 33(1), 55-68.
- Humphrey, N. (1986). *The Inner Eye*. Londres: Oxford University Press.
- Jáuregui, E., y Fernández, J. D. (2005). El humor positivo en la vida y el trabajo. En A. Viana (Ed.), *L'humor en el treball: Salut, crítica y comunicació*. Universitat de Lleida.
- Johnson, C. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. Astington, P. Harris y D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 47-63). Oxford: Cambridge University Press.
- Jones, G. (2011). Children and development III: Making space for young people. *Progress in Development Studies*, 11, 2, 145-149.
- Johnson, D. (1977). Systematic Behavioral Observation of creativity. *Creative Child and Adult Quarterly*, 2(3), 164-170.
- Justin, F. (1932). Genetic study of laughter provoking stimuli. *Child Development*, 3, 114-136.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A., Young, C. y Heerey, A. (2001). Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127, 229-248.
- Keltner, D., Young, R., Heerey, E., Oeming, N. y Monarch, N. (1998). Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1231-1247.
- Keyishian, H. (2005). *Satire in Comedy: A Geographic Historical Guide* (Vol. 12). Westport: Prieger.
- Lagattuta, K. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules and emotions. *Child Development*, 713-733.
- Latta, R. (1999). *The Basic Humor Process*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origin of the theory of mind. *Psychological Review*, 94(7), 412-426.
- Leslie, A. (1992). Pretense, autism and the Theory-of-Mind Module. *Current Directions in Psychology Science*, 1, 18-21.
- Leslie, A. M., y Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Lewis, M. (2000). The promise of dynamic system approaches for an integration account of human development. *Child Development*, 71(1), 36-43.

- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills in the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Loizou, E. (2005). Infant humor: The theory of the absurd and the empowerment theory. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 43-53.
- Loizou, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 425-43.
- Loizou, E. (2007). Humor as a means of regulating one's social self: Two infants with unique humorous. *Early Child Development and Care*, 177(2), 195-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430500387526>
- Markiewicz, D. (1974). Effects of humor on persuasion. *Sociometry*, 37(3), 407-422.
- Martin, R. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- McGhee, P. (1971a). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42, 123-138.
- McGhee, P. (1971b). Development of the humor response: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 76, 328-348.
- McGhee, P. (1974). Cognitive mastery and children's humor. *Psychological Bulletin*, 81(10), 721-730.
- McGhee, P. (1979). *Humor and Children's Development: A guide to practical applications*. Londres: The Haworth Press.
- McGhee, P. (1989). *Humor and Children's Development*. Nueva York: Haworth Press.
- McGhee, P. (2010). *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*. Bloomington: Author House.
- Mehler, J., y Dupoux, E. (2003). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza Minor
- Meltzoff, A. (1988). Infant imitation and memory: 9-month-olds in immediate and deferred test. *Child Development*, 59, 217-225.
- Meltzoff, A. (2007). Like Me: A Foundation for Social Cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126-134.
- Meltzoff, A. y Gopnik, A. (1993). The Role of Imitation in Understanding Persons and Development a Theory of Mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen, *Understanding Other Minds* (pp. 335-366). Oxford: Oxford University Press.
- Meltzoff, A. y Moore, K. (1999). Resolving the Debate about Early Imitation. En A. Slater y D. Muir (Eds.), *The Blackwell reader in Developmental Psychology* (pp. 151-155). Oxford: Blackwell.

- Molenaar, P. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 2(4)
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense psychology*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mora-Ripoll, R., y García, M. (2008). El valor terapéutico de la risa en la medicina. *Medicina Clínica*, 131(18), 694-698.
- Morreall, J. (1987). *The Philosophy of Laughter and Humor*. Albany: State University of New York.
- Murray, L. (1992). The Impact of Postnatal Depression on Infant Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33: 543-561.
- Newton, P., Reddy, V. y Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false belief task. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 297-317. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151000165706>
- Nielsen, L.F., & Nielsen, A.P. (2005). Irony. En M. Charney (Ed.). *Comedy: A Geographic and Historical Guide* (Vol. 2, pp. 394- 399). Connecticut: Greenwood Publishing Group
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., y Grazzanin, I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12 (2), 239-259.
- Onishi, K., y Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs. *Science*, 308, 255-258.
- Pellegrini, A., Symons, F. y Hoch, J. (2004). *Observing Children in their Natural Worlds: A Methodological Primer* (2.^a ed.). Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico* (3.^a ed.). Barcelona: UOC.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Madrid: Paidós.
- Perner, J. y Ruffman, T. (2005). Infants' insight into the mind: How deep? *Science*, 308, 214-216.
- Peterson, C., Wellman, H. y Liu, D. (2005). Steps in Theory of Mind Development for Children with Deafness or Autism. *Child Development*, 76(2), 502-517.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Critica-Grijalbo.
- Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Provine, R. (2000). *Laughter*. Nueva York: Penguin Books.
- Puche-Navarro, R. (2001). Mutaciones, metáforas y humor visual en el niño. En R. Rosas (Ed.), *La mente reconsiderada* (pp. 181-202). Santiago de Chile: Psykhe.

- Puche-Navarro, R. (2002). Comprensión de los metachistes gráficos en el niño: Un desarrollo silencioso. En R. L. Puche-Navarro y H. Lozano, *El sentido del humor en el niño: Estudio empírico* (pp. 109-136). Cali: Siglo del Hombre.
- Puche-Navarro, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali: Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind. An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(4), 343-355.
- Puche-Navarro, R. (2005). Objetos humorísticos gráficos, niño y mente. En J. Jaramillo (Compilador). *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (pp. 173-183). Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Puche-Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo. *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 30-71). Bogotá: Ceso-Uniandes.
- Puche-Navarro, R. (2009). From implicit to explicit representation in children's response to pictorial humor. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 543-555. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025409343755>
- Puche-Navarro, R. y Lozano, H. (2002). *El sentido del humor en el niño: Estudio empírico*. Cali: Siglo del Hombre Editores.
- Puche-Navarro, R. y Martí, E. (2011). Metodologías de cambio. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 131-139.
- Radcliffe-Brown, A. (1940). On joking relationship. *Africa*, 13, 133-140.
- Rakoczy, H., Warneken, F, y Tomasello, M. (2007). "This way", "No! That way!"—3- years old know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22(1), 47-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.002>
- Reddy, V. (1991). Playing with other's expectations. Teasing and Mucking about the First Year. En A. Whiten, *Natural Theories of Mind: Evolution Development and Simulation of Everyday Minds Reading* (pp. 143-158). Oxford: Blackwell.
- Reddy, V. (2001). Infant Clowns: The Interpersonal Creation of Humor in Infancy. *Enfance*, 53, 247-256. DOI: <https://doi.org/10.3917/enf.533.0247>
- Reddy, V. (2004). Mind Knowledge in the first year: Understanding Attention and Intention. En G. Bremner, A. Fogel, G. Bremner y A. Fogel (Eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development* (2 ed., pp. 241-264). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and 'social living'. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 621-637. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1999>
- Reddy, V. (2008). *How Infants Know Minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reddy, V. y Morris, P. (2004). Participants don't need theories: Knowing mind in engagement. *Theory and Psychology*, 14, 647-665.

- Rivière, Á. (2000). Teoría de la mente y meta-representación. En M. Rodríguez y P. Chacón, *Pensando la mente: Perspectivas en filosofía y psicología* (pp. 271-324). Madrid: Biblioteca Nueva Editorial.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación* (Vol I-Vol II). Madrid: Trotta.
- Schult, C. A. (2002). Children's understanding of the distinction between intentions and desires. *Child Development*, 73, 1727-1747.
- Shultz, T. R. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 456-477. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(72\)90074-4](https://doi.org/10.1016/0022-0965(72)90074-4)
- Schultz, T. R. y Horibe, F. (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, 10(1), 13-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0035549>
- Sodian, B. (1994). The Development of Deception in Young Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188.
- Spelke, E. y Cortelyou, A. (1981). Perceptual Aspects of Social Knowing Looking and Listening in Infancy. En M. Lamb y L. Sherrod (Eds.), *Infant Social Cognition: Empirical and Theoretical Considerations* (pp. 61-84). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Spencer, H. (1860). The Psychology of Laughter. *Macmillan's Magazine*, March, 395-402.
- Spencer, J., Smith, L. y Thelen, E. (2001). Test of a dynamic systems account on the error A-no B: The influence of prior experience on the spatial memory abilities of two years old. *Child Development*, 72, 5, 1327-1346.
- Smith, L. y Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 343-348.
- Spitz, R. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stich, S. y Nichols, S. (1992). Folk Psychology: Simulation a tacit theory. *Mind and Language*, 7(1), 35-71.
- Stich, S. y Nichols, S. (2003). Folk Psychology. En S. Stich y T. Warfields, *The Blackwell Guide of Philosophy of Mind* (pp. 235-255). Oxford: Blackwell.
- Sullivan, K. y Winner, E. (1993). Three-years olds' understanding of mental states. The influence of trickery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 135-148.
- Surian, L., Caldi, S., y Sperber, D. (2007). Attribution of beliefs by 13-month-old infants. *Psychological Science*, 18, 580-586.

- Syriopoulou-Delli, C. (2011). Systematic observation in children with pervasive developmental disorders. *Review of European Studies* 3(1), 55-59.
- Taine, M. (1877). Taine on the acquisition of language by children. *Mind*, 6(2), 252-259.
- Taylor, M. (1996). A theory of mind perspective on social cognitive development. *Perceptual and Cognitive Development* 13, 282-329.
- Thelen, E., y Smith, L. (1994). *A Dynamic System Approach to Development of Cognition and Action*. Cambridge: MIT.
- Tinbergen, E. A. y Tinbergen, N. (1972). Early childhood autism-an ethological approach. *Advances in Ethology* 10, 1-53.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore, y P. Dunham, *Joint Attention: It's origins and role in development* (pp. 103-130). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origin of Human Cognition*. Londres: Harvard University.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Science*, 28, 675-735.
- Tomasello, M. y Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12 and 18 months-olds know what is new for for other persons. *Developmental Psychology*, 39, 906-912.
- Tomasello, M., Kruger, A. y Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Science*, 16, 495-552.
- Trevarthen, C. (1976). Descriptive Analyses of Infant Communicative Behavior. En H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-infant Interaction* (pp. 227-270). Londres: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for Human Understanding and for Cultural Cooperation: Their Development in Infancy. En M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies y D. Ploog, *Human ethology: Claims and limits of new discipline* (pp. 530-571). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnbull, W., Carpendale, J. y Racine, T. (2008). Relations between mother-child talk and 3-5 years old children's understanding belief. *Merill-Palmer Quarterly*, 54(3), 367-385.
- Van Dijk, M. y Van Geert, P. (2007). Woobbles, humps and sudden jumps: A case study of continuity, discontinuity and variability in early language development. *Infant and Child Development*, 16, 7-33. doi: <https://doi.org/10.1002/icd.506>
- Van Dusen Randazzo, K., Landsverk, J. y Ganger, W. (2003). Three informants' reports of child behavior: Parents, teachers, and foster parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(11), 1343-1350.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic Systems of Development*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic development mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond. *Psychological Review*, 5, 634-677.

- Van Geert, P. (2003). Dynamic Systems Approaches and Modeling of Development Process. En J. Valsiner y K. Connolly, *Handbook of development psychology* (pp. 640-672). Londres: Sage.
- Van Geert, P. y Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, 25, 408-442.
- Van Geert, P., Van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior and Development*, 25, 340-374.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and Development of children's action: A theory of human development*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Valsiner, J. (2000). *Cultural and Human Development: An introduction*. Londres: Sage.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. Nueva Delhi: Sage.
- Voss, L. (1997). Teasing, disputing and playing: Cross gender interaction and space utilization among first and third grade. *Gender and Society*, 11, 328-356.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. (C. Boulandier, Trad.). Madrid: Desclée de Brouwer.
- Wellman, H., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H., Fang, F. y Peterson, C. (2011). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82(3), 780-792.
- Wellman, H. y Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind task. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. y Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Belief about beliefs: Representation and constrain function of wrong belief in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolfenstein, M. (1954). *Children's Humor: A Psychological Analysis*. Glencoe: Free Press.
- Wood, J. (1986). Observation in training parents of handicapped children: A review. *Behavioral Psychotherapy*, 14(2), 99-114.
- Ziegler, E., Levine y Gould, L. (1966). Cognitive process in the development of children's appreciation of humor. *Child development*, 37(3), 507-518.
- Ziegler, E., Levine, J. y Gould, L. (1967). Cognitive challenge as a factor in children's humor appreciation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(3), 332-336.

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN CON INFORMANTES

Sr. padre de familia o acudiente:

Cordial saludo,

El estudio busca conocer cómo van surgiendo comportamientos en los niños en los que priman la diversión a partir de las reacciones de los otros. Comúnmente conocemos estos comportamientos como tomar el pelo “TP”. Un niño puede divertirse escondiendo algo que la mamá busca, solo por TP y ver la reacción de la madre. Como estos, hay muchos ejemplos que ampliaremos en las instrucciones.

Los observadores privilegiados de estos comportamientos son los padres. Por esta razón queremos solicitarle su participación en este proyecto como padre, madre o acudiente del niño(a) _____. La duración del proyecto es de 12 semanas. Durante este tiempo ustedes registrarán en unos formatos previamente diseñados para este fin, las observaciones que tengan de las acciones de sus hijos. Adjuntamos un manual de instrucciones y la investigadora principal se pondrá en contacto con ustedes para ampliar esta explicación.

Anexamos documentos para su autorización.

Agradecemos su atención,

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____ deseo participar en el estudio de formas de humor en los niños. Conozco los objetivos y las condiciones y acepto voluntariamente formar parte de esta investigación.

Cordialmente

Firma

CC.

Fecha: _____

Anexo B

CARTA DE BIENVENIDA A LOS INFORMANTES

Estimados padres:

El objetivo de la investigación es estudiar cómo los niños toman del pelo en el día a día. Las observaciones que ustedes hacen de sus hijos, en lo cotidiano, son muy importantes y de gran valor para la investigación. Además, estamos seguros de que esta experiencia les permitirá a ustedes aprender a observar el desarrollo de su hijo(a) a lo largo del tiempo y algo muy importante, registrar lo que ellos hacen a diario. Esta labor es muy sencilla y agradable. Al final de las 12 semanas que dura el estudio, les haremos llegar el diario que ustedes han construido para que lo conserven y de igual manera les entregaremos un certificado en el que conste que ustedes y su hijo(a) participaron en esta investigación. Esta es una forma de agradecerles su valiosa contribución.

Anexo C

INSTRUCCIÓN PARA MADRES INFORMANTES

¿Qué observar en los niños(as)?

Cotidianamente los niños(as) están en interacción con otras personas y es posible que surjan situaciones en las que claramente se observa cómo ellos toman del pelo. Algunos ejemplos nos ayudarán a tener mayor claridad acerca de cuáles son estas conductas de los niños:

Alejandra de 6 meses finge que llora. Cuando se acerca la madre para ver qué pasa ella se ríe y sigue haciendo como si llorara. La niña finge para llamar la atención de la madre y hacerle creer que le pasa algo. Cuando la madre acude ella se ríe porque sabe que la madre pensó algo que no era cierto.

Nico de 10 meses escucha los ronquidos de su padre y los imita...luego se ríe. Nico no solo imita los ronquidos, sino sabe que imitarlos es algo gracioso para los otros, por eso se ríe.

Mateo de 9 meses tiene prohibido acercarse a una matera que tiene tierra. Un día frente a su madre se acerca y hace como si fuera a tocar la tierra, mira a su madre, ella se asusta y él sale corriendo. Luego repite muchas veces esta acción. Mateo sabe que tiene prohibido tocar la tierra de la matera pero quiere hacerle una broma a su madre haciéndole creer que lo va a hacer.

Sofía de 11 meses está jugando con su madre a entregar y recibir un juguete. La madre le da un osito de peluche y ella lo devuelve. Sin embargo, en un momento la niña esconde el juguete y no lo entrega. Mira a su madre y se ríe. Sofía está jugando con las expectativas de la madre que espera recibir el juguete; al no recibirlo ella se sorprende y Sofía se ríe.

Federico de 12 meses imita la forma de caminar de su abuela y luego se ríe. Federico imita a su abuela y sabe que esto es gracioso y que va a generar en los otros una reacción emocional.

Camila de 8 meses ofrece a su abuela un vaso que está vacío. Cuando la abuela hace como si tomara agua, Camila se ríe. Camila pretende que hay agua en el vaso pero ella sabe que está vacío pero quiere hacer una broma a la abuela.

¿Cómo llenar el diario?

La situación se registra con todos los detalles en la hoja de registro. Debe describirse el lugar, las personas que estuvieron involucradas, lo que el niño hizo, cómo reaccionaron los adultos y cómo reaccionó el niño. Por ejemplo: *estábamos mi esposo, la niña y yo en el comedor. Mi esposo se levantó de la mesa y de repente la niña cogió la cuchara del plato de su padre y la escondió. Cuando él regresó y quería comer la niña le entregó la cuchara riéndose.*

Es posible que en un mismo día se presenten varias acciones y en otros días no se presente ninguna. Esto suele suceder y no tiene ningún significado negativo para el proceso de desarrollo. No todos los niños son iguales y su desarrollo varía mucho. Así que es posible que estas conductas se presenten muy frecuentemente o nunca se presenten.

Gracias.

Jacqueline Benavides D.

Anexo D

HOJA DE REGISTRO INFORMANTES

Hoja de Registro

Nombre niño(a): *Nadi*

Fecha: Feb 19, 2009

Hora: 7:30 p. m.-8:30 p. m.

Situación:

Recuerde detallar el lugar, las personas, la situación, la respuesta de los adultos y la reacción del niño(a). En la segunda línea de la Tabla hay un ejemplo.

	Lugar	Personas	Situación	Respuesta de los adultos	Reacción del niño(a)
Registro #1 7:30 p. m.	Living Room	<i>Mamá y niña</i>	We were watching a movie. She said "Oh Mom, this is taking so long". Then rolled off the couch arm and pretended to sleep.	I played along. "Well, she must be asleep." I picked her up and said "Well since she is asleep it is time to carry her to bed." She let me carry her to the next room.	She smiled and started to laugh and wanted to pretend again.

Anexo E

Clasificación de las conductas observadas

Tabla E1. Juego Iniciado por el Adulto

Edades en meses	Acciones
6	<i>Fede</i> estaba sentado en su corral con sus juguetes. Mamá entró al cuarto y se agachó para esconderse. Él se queda atento y sonriente como pensando “dónde se metió y en qué momento aparecerá”. Mamá se levanta rápido y él se ríe a carcajadas. Mientras se ríe tenía un juguete de goma en su boca. En cada juego <i>Fede</i> repite una sensación de expectativa con alegría y angustia a la vez y se ríe cuando mamá aparece.
6	<i>Fede</i> está sentado en las piernas de mamá en la cama. María, su hermana de 3 años, se va al otro extremo del cuarto y se viene corriendo hacia nosotros con gritos de alegría. <i>Fede</i> apenas la ve venir empieza a aletear y a hace ruidos entre angustia y mucha risa. Cuando María se acerca a darle besos, hace cara de tranquilidad, pero sigue con la risa dibujada. Luego María se vuelve a ir para preparar su siguiente recorrido y él desde que la ve ir empieza con su risa nerviosa, pues sabe que volverá a ocurrir algo muy emocionante. María y su mamá se ríen y <i>Fede</i> se emociona con actitud de nervios y alegría a la vez y se tranquiliza con una sonrisa cuando todo pasa. Repite.
6	<i>Fede</i> ve entrar a su papá al cuarto y le hace una sonrisa de ternura y amor. El papá lo alza y lo besa y lo vuelve a entregar a mamá. Papá se acuesta en la cama al lado de mamá y del bebé y se hace el dormido. <i>Fede</i> lo mira con emoción, se impulsa hacia él y le coge la cara con sus manos, rápidamente las caricias pasan a ser pellizcos, pues abre y cierra sus manitos con emoción. Hala el pelo también y cuando papá abre los ojos, se muere de la risa y al cerrarlos repite lo mismo. Mamá se ríe y le dice a J “papá”, “papá”, repetidas veces para que él asocie ese personaje que tanto quiere con la palabra papá.

6	Mamá le canta a <i>Fede</i> la canción de las manitos y en la segunda palabra él reconoce la canción y sonríe al tiempo que presta mucha atención. Cuando mamá termina de cantar hace cosquillas que terminan en carcajada del bebé. Luego mamá deja que el bebé le toque la cara, repitiéndole "mamá, mamá..." Luego vuelve a empezar esa u otra canción. Mamá siente alegría y ternura con las manitos de su hijo en la cara. <i>Fede</i> reconoce la canción y muestra una actitud de confianza con mamá. Las caricias terminan en pellizcos o haladas de pelo.
6	Mamá está sentada en la escalera. <i>Ja</i> abre y cierra la "jaula de seguro". Cuando la abre dice "dada". La mamá, cada vez que cierra la puerta dice "Gugu". <i>Ja</i> se ríe y sigue abriendo y cerrando la puerta.
15	Vy yo estamos en pantuflas. Yo puse mis pies sobre los de ella, y la miré. Ella quitó sus pies y puso los suyos encima de los míos. Y seguimos así un buen rato, riéndonos de la broma
21	La mamá de A juega a quitarle la nariz a la niña y hace como si la cogiera y se la muestra a la niña. A quiere que siga jugando muchas veces

Fuente: elaboración propia

Tabla E2. Juego iniciado por el niño

Edad en Meses	Acciones
11	<i>Ja</i> está sentada en su cama, un pie sobresale. La mamá le hace cosquillas en el pie. <i>Ja</i> retira el pie, se ríe y vuelve a ponerlo afuera de la cama, en espera de que la mamá le haga cosquillas de nuevo.
11	<i>Ja</i> está jugando, la mamá metiendo ropa en el armario. <i>Ja</i> se pone la cortina delante de la cara. La mamá dice “cucú”. <i>Ja</i> se quita la cortina, sonríe a la mamá y vuelve a poner la cortina delante de la cara, hasta que la mamá vuelve a decir la palabra “cucú”.
12	En casa de sus abuelos, <i>N</i> juega con su prima de 7 años. Sale corriendo con un juguete. La prima lo persigue y le pide el juguete. <i>N</i> se lo enseña pero no se lo entrega y se ríe constantemente. Finalmente no le entrega el juguete.
12	En la sala <i>N</i> juega con una pelota intentando rebotarla. Su tía le indica cómo hacerlo; él trata de lograrlo pero no puede. Finalmente coge la pelota y sale corriendo riéndose.
12	<i>Ja</i> tiene una cucharita en la mano y la tira al suelo. Abuelito se agacha y se la da. <i>Ja</i> se sonríe y vuelve a tirar la cucharita; el abuelo vuelve a entregársela.
13	<i>Ja</i> está en el sofá y tira la pelota al piso. Papá corre gateando a recoger la pelota. <i>Ja</i> se ríe y vuelve a tirar la pelota, esta vez riéndose en espera de que su papá corra de nuevo.
13	<i>Ja</i> saca un <i>Kleenex</i> y se lo ofrece a su mamá. La mamá lo coge y hace como si se limpiara la nariz. <i>Ja</i> se sonríe.
13	<i>N</i> está bailando con un juguete que le produce sonido. La mamá lo invita a bailar. El niño deja de bailar y cuando la mamá se sienta él vuelve a bailar. <i>N</i> se ríe cuando baila solo, pero no quiere bailar con la mamá.
14	En la alcoba de la abuela materna, <i>Ja</i> coge un paño de la mesita de la abuela. Se tapa la cara y la cabeza con este paño y comienza a jugar asustando a la bisabuela, que se encuentra presente, diciendo “buu” jugando a ser un fantasma. Cuando se descubre la cabeza se ríe. La bisabuela y la abuelita se ríen, y <i>Ja</i> continúa con este juego por varios minutos.

-
- 15 También ayer, ya cuando la iba a dormir. V tenía a su 'bebé' en las manos y el bebé se cayó y ella se quedó con el pantaloncito en las manos. La tenía yo en los brazos. Y se puso a ponerme el pantaloncito frente a mis ojos y nariz y boca, como cuando uno hace que esconde el bebé detrás de la toalla por ejemplo. Pero allí era ella que me lo hacía a mí y no yo a ella. Y entonces iba quitando el pantaloncito y yo hacía 'coucou' u hola. Le gustaba, lo hizo muchas veces, y se reía cuando me quitaba (o yo me quitaba) lo que me cubría la cara.
-
- 21 A le gusta meterse debajo de las cobijas y jugar con el papá a encontrarse. Cuando la mamá llega se meten las dos en las debajo de las cobijas para que el papá las encuentre
-

Fuente: elaboración propia

Tabla E3. Imitación directa

Edad en meses	Acciones
11	<i>Ja</i> está jugando con un pedazo de cartón y se lo entrega a la abuela. La abuela coge el pedazo de cartón y se lo pone al oído, como si fuera un teléfono. <i>Ja</i> vuelve a coger el pedazo de cartón e imita a la abuela, “hablando”, como si oyera algo en el “teléfono” y sonriéndole a su abuela.
13	Papá le está cambiando los pañales, cantando una canción especial. <i>Ja</i> imita el pasaje chistoso de la canción. Papá vuelve a cantar la canción, entonando más. <i>Ja</i> se ríe y lo acompaña cantando.
13	Papá alza las manos como para hacer la ola, <i>Ja</i> lo imita. Papá se ríe y vuelve hacer la ola. <i>Ja</i> se ríe y lo sigue imitando.
15	Tal vez lo de anoche sirva... Había puesto a <i>V</i> está en su cama ya varias veces, pero no estaba muy cansada aun y se sentaba a quitarse las medias o a querer salir. Y en una de esas se me olvidó subir los barrotes de su camita. Ya el hermano mayor se había acostado, pero no dormía, y ella se quedaba otro rato a ver si se relajaba más. Y yo frente al compu entre los cuartos. Y de repente escucho pasitos detrás míos y era ella... yo como bomba fui a ver si se había bajado con barrotes arriba o con barrotes sin subir. Y estaba abajo, menos mal. Entonces la cogí y fui donde el hermano a contarle. Y nos reímos. Y ella que venía fresca como si nada luego de haberse bajado, entendió que algo era chistoso y se puso a reír con nosotros. Y parábamos un rato de reír y o ella volvía a reírse o uno de nosotros. Su risa era muy chistosa
25	En un restaurante al aire libre, la hermana mayor de <i>Juli</i> está recogiendo flores y mientras lo hace baila. <i>Juli</i> empieza a imitarla bailando y recogiendo flores a su paso. Luego entre las dos cuentan las flores que recogieron. Las niñas se acercan a darnos las flores como regalo simulado del día de San Valentín, las recibimos y las guardamos. <i>Juli</i> dice que es una niña grande.
26	Mamá habla por celular. <i>Juli</i> se va a su habitación, coge un teléfono de mentiras y empieza a decir las mismas cosas que dice su mamá. Al final se queda ella hablando y se despide. Le pregunto que con quién hablaba y dice que con su abuela. Repite lo que ha conversado y sonríe.
41	Papá se está limpiando los dientes con seda dental. La niña (<i>MA</i>) le pide un poco e imita lo que hace su papá riéndose.

Fuente: elaboración propia

Tabla E4. Imitación indirecta

Edad en meses	Acciones
13	Varias veces al día y prácticamente todos los días <i>Ja</i> coge cualquier objeto (juguetes, celulares, controles, etc.) en su manito y los coloca en la oreja e imita estar hablando por teléfono (dice “alo” o “quihubo” y balbucea), nos mira y se ríe. Todos nos reímos y a la vez imitamos también estar hablando por teléfono. <i>Ja</i> repite está acción con frecuencia.
18	S aprendió a conectarse con los puños y cada vez que ve a alguien dice “conéctate” y une el puño con el de otro.
24	<i>Juli</i> coge el celular de su papá, hace como si marcara un número y empieza a dar vueltas alrededor de la sala demostrando que está hablando con uno de sus tíos. Hace pausas como si esperara que le contestaran y luego empieza a preguntar por su abuela materna, por su otro tío y por su perro. Entre cada pregunta gesticula, mueve sus manos y asegura con la cabeza, explicando lo que está diciendo y haciendo pausas para que le contesten. Realmente se ve tan mayor y gesticula como una niña grande, que nos reímos y seguimos su rutina alrededor de la mesa, participando en su diálogo y diciéndole que haga nuevas preguntas. Luego cuelga el teléfono y hace tres llamadas más, siempre asegurándose de levantar la voz en caso de que estemos distraídos, para que escuchemos lo que está diciendo.

Fuente: elaboración propia

Tabla E5. Juegos de sustitución

Edad en meses	Acciones
12	El teléfono suena, la mamá lo coge y va a la cocina a hablar. <i>Ja</i> coge un carrito y se lo pone en la oreja, hablando. La abuela coge otro juguete y también se lo pone en la oreja. <i>Ja</i> sigue hablando con su carro, riéndose.
15	V tenía en las manos un gorrito de sol que anda dando tumbos por la casa ya que ni hay mucho sol como para cargarlo en el bolso, ni a ella le gusta mucho ponerse cosas en la cabeza. Y de pronto la veo con eso en las manos haciendo como si se sonará, y luego poniéndomelo en la nariz para que me suene yo. Y todo sonriendo. Y cuando le dije que no, que eso era un sombrerito, no un pañuelo, igual se sonreía y seguía feliz entre su nariz y la mía haciendo que nos sonáramos
24	<i>Juli</i> va al cuarto de la empleada, saca una muñeca grande, la trae a la sala y usa una caja de Tic Tac que se estaba comiendo su hermana para darle tetero a la muñeca. Hace como si lo llenara de algo y se acuesta al lado de la muñeca instándola a que coma y acariciándole la cabeza. Los adultos presentes (papá, mamá, empleada) le hacen preguntas de si le está dando de comer, si la bebé está comiendo juiciosa y le decimos que se va a poner grande y fuerte. <i>Juli</i> le habla amorosamente a la muñeca y dice “más”, “toma”, “sí”.
26	<i>Juli</i> saca de la cocina dos cucharas de plástico y trae del cuarto de su hermana dos borradores. Mamá le pregunta que está haciendo y le dice que torta. Levanta en la cuchara un borrador y le dice que es una torta de fresa. La mamá se ríe y le dice que si los vende y ella le responde que sí, que a \$200
37	<i>Nadi</i> está en el baño. Finge que su dedo es un pincel y hace como si tomara pintura con este. Mamá juega simulando que su dedo es un pincel y los de <i>Nadi</i> pintura. Ella se ríe.
38	En el patio de recreo del colegio, <i>Nadi</i> juega con sus amigas. Coge un palito y dice que es un pincel y que la tierra mojada es la pintura. La mamá le dice que no ponga más barro en la cerca del colegio. Ella se pone brava pues quería continuar jugando.
39	Mamá va a recoger a <i>Nadi</i> a su colegio y la encuentra jugando con sus amigas a recoger hojas y pasto en un balde. Mamá le pregunta “¿qué está haciendo?” Ella responde que una torta y continua recolectando “ingredientes”.

39	<i>Nadi</i> está bañándose y pretende que el estropajo sea un pez. Mamá le dice que es un pez muy grande. La niña lo sostiene por la "cola" y se lo muestra nuevamente a su mamá para que vea lo grande que es. Momentos después se imagina que ella es un cocodrilo que va a comerse al pez.
40	<i>Nadi</i> está en la sala con mamá. De repente empieza a rugir y dice que es un león. Mamá le sigue el juego y finge ser un león también. Mamá le hace un rugido como <i>Nadi</i> , por la espalda y finge atacarla con sus manos (garras). <i>Nadi</i> se divierte y quiere volver a jugar.
41	Mamá se encuentra enferma, se recuesta en la cama y le dice a la niña que se siente mala. La niña le pregunta que si quiere tomar algo. Mamá le dice que una sopita. Se va a su cuarto y trae un plato con una naranja de juguete. Le ofrece la "sopa" a su mamá y le dice tómatela toda.
43	En el comedor, papá y mamá toman un café. La niña busca pocillos de juguete y pan de juguete para imitar los alimentos que los padres toman. Los padres la observan y se divierten y ella se siente orgullosa de imitar su forma de comer.
43	Los papás están en el comedor comiendo. La niña trae una masa de plastilina y la pone en un plato para mamá y otra para ella. Le dice a mamá que se coma la "pizza". La mamá le sigue el juego. <i>MA</i> está atenta de que su mamá simule comer la "pizza" e insiste en que se la coma toda como ella.

Fuente: elaboración propia

Tabla E6. Juegos de simulación

Edad en meses	Acciones
15	V me hizo una que me pareció muy simpática. Estábamos cenando el hermano mayor de ella y yo (ella come antes del baño, nosotros después), con ella sentada en su silla alta acompañándonos. Yo termine y la cogí sobre las piernas porque estaba ya que no más en su silla. Y empezó a coger mi cuchara, y como quedaba un trisito de sopa, me iba dando cucharas con una pisca de sopa en cada una. Y le parecía muy divertido estar ella dándome sopa a mí.
21	A se hace la bebé y le gusta que la arrullen. Yo lo hago y ella se hace la dormida y se arrulla ella misma, se ríe y seguimos jugando
37	<i>Nadi</i> y su mamá están en el cuarto de la niña para irse a dormir. <i>Nadi</i> juega a ser un león. La mamá gruñe con ella y mueven sus piernas y manos como garras. Luego le hace cosquillas. <i>Nadi</i> se ríe.
37	Mamá conduce el carro camino al colegio. <i>Nadi</i> juega como sus dedos fingiendo que son ardillas que hablan la una a la otra. Mamá ríe y <i>Nadi</i> se divierte.
37	La mamá está acostando a <i>Nadi</i> y ella dice que andén como patos y finge que bebe un vaso de agua ruidosamente. La mamá se ríe y le dice que es muy tierna. <i>Nadi</i> se ríe y quiere volver a jugar a ser un pingüino.
38	<i>Nadi</i> corre por la sala fingiendo que es un perro, mientras los papás están viendo televisión. Los padres interrumpen su programa y se quedan viendo la travesura de <i>Nadi</i> , quien se ríe con picardía.
38	<i>Nadi</i> juega con sus padres en la sala. De repente empieza a hacer como perro, imitando todas las cosas que hace su mascota. Todos se ríen y <i>Nadi</i> empieza a seguir al perro para imitar lo que hace.
38	En la ducha, <i>Nadi</i> juega a ser un espantapájaros. La mamá juega con ella fingiendo que sus manos son pájaros. Ella asusta a los "pájaros" y se burla.
39	<i>Nadi</i> y su mamá juegan a los gorilas. <i>Nadi</i> se le monta en la espalda a su mamá y corren por la sala haciendo ruidos de gorila, fingiendo que son la mamá gorila y su pequeño bebé. <i>Nadi</i> se divierte con el juego y quiere seguir

39	En el carro camino a casa, <i>Nadi</i> le dice a su mamá que cuando se pone sus gafas de sol se convierte en Superman, y comienza a hacer voces distintas para jugar a ser el superhéroe que rescata un perro atrapado en un árbol. Mamá finge coger el perro y lo consiente en su mano. Luego continúa su juego pero esta vez rescata a un gato y solicita a su mamá que lo acaricie. Finalmente "superman" lucha con unos cerdos voladores.
39	Mamá se encuentra lavando ropa. <i>Nadi</i> toma el cesto de la ropa y dice que es su casa y necesita decorarla. Mamá la ayuda colocando medias en los agujeros de la canasta. Ella se sienta en la casa y continúa decorándola.
39	De regreso de un viaje en carro, <i>Nadi</i> comienza a rugir. Los papás le piden que pare de hacer ese ruido. Ella les contesta que es un león y sigue haciendo ruidos por 5 minutos más.
39	En una fiesta infantil, <i>Nadi</i> juega a ser un león. Interrumpe el juego y persigue a los niños tratando de atrapar bolsas llenas de fríjoles. Todos los invitados ríen.
39	En el carro <i>Nadi</i> finge que es un tiburón que va a comer hipopótamos. Mamá le dice que su mano es un hipopótamo y la acerca a la de <i>Nadi</i> para atraparla. Ella continúa jugando y pregunta: ¿por qué los animales comen a otros animales?
39	En el baño, <i>Nadi</i> juega con sus juguetes diciendo que prepara sopa de cola de pato. Mamá finge que prueba la sopa. Ella sigue jugando y alimentando a su mamá.
39	Mamá está bañando a la niña y ella pretende ser un delfín. Mamá le pregunta si en realidad es un delfín. Ella continúa jugando con su delfín y dice que es la mamá del delfín.
39	En el cuarto, <i>Nadi</i> quiere jugar a la mamá y al bebé arañas. Mamá finge que su mano es una araña que va caminando por la cama. Ella sigue el juego haciendo el rol de bebé araña. Pone su mano sobre la de su madre, pretendiendo que sube sobre la espalda de mamá araña.
40	De visita a sus abuelos, <i>Nadi</i> pregunta a sus padres si le permiten salir a jugar pues está lloviendo. Los padres le dan permiso y ella juega a ser una científica que busca hormigas y bichos para mostrarle a su familia.
40	<i>Nadi</i> le cuenta a su mamá que ella (<i>Nadi</i>) es la mamá del perro y su mascota es el perro bebé. Mamá llama a <i>Nadi</i> y la consiente como si fuera un perrito. Luego la niña sigue jugando a ser perro y corretea por la casa persiguiendo a la mascota.

Fuente: elaboración propia

Tabla E7. Juegos de ficción

Edad en meses	Acciones
37	A la hora de dormir, <i>Nadi</i> le dice a su mamá que su jaguar "Poke" fue herido por el cocodrilo. Le advierte a su mamá que tenga cuidado y continúa haciendo voces diferentes e inventando una historia. La mamá se ríe.
37	La mamá está acostando a <i>Nadi</i> y ella le dice que tiene un bicho en su boca. La mamá se sorprende y trata de quitarlo de su boca. Ella se ríe tontamente y quiere fingir que ahora tiene un pequeño león en la boca.
337	Mamá va conduciendo y <i>Nadi</i> le dice que tiene un bebé en su barriga. La mamá le dice que no lo tiene. <i>Nadi</i> replica que quiere tener un bebé en su barriga. Se pone brava por no poder tenerlo.
38	A la hora de dormir <i>Nadi</i> juega con su jaguar. Le pregunta: "¿Sr. jaguar quiere nadar?"; "¿Jaguar quita las serpientes de los dedos de mis pies!"; "Hay rojas y verdes"; "¿Vas fuera del tiempo!". El jaguar se "queja" y <i>Nadi</i> dice que va a saltar. La mamá se ríe y <i>Nadi</i> continúa hablándole a su jaguar.
38	<i>Nadi</i> cuenta una historia fantástica sobre un águila. Dice que su mamá entró en ella y la convirtió en un aeroplano. Mamá le dice orgullosa que así fue y que lo lograron. <i>Nadi</i> se ríe y continúa contando cómo fue su "vuelo".
338	<i>Nadi</i> les cuenta una historia a su papá y a su mamá. "Había una vez una jirafa y Otis y un puma que vivían juntos como una familia. Luego vieron por el camino un camión de bomberos que pasaba". Los padres se sorprenden y le dicen que es una historia muy imaginativa. <i>Nadi</i> bromea y continua con su historia: "Y la jirafa dijo: 'te voy a llevar lejos y no tendrás más papá ni mamá. Gracias por salvarme el día'". Los padres le preguntan qué por qué ella se debe ir lejos. Ella se ríe con picardía.
338	Rumbo al colegio, <i>Nadi</i> va con sus padres y les cuenta una historia sobre un dragón rojo que vio en la noche anterior. Los padres le preguntan "¿de verdad? ¿Y qué pasó?". Ella sonríe y sigue narrando su historia.
338	En su cuarto, <i>Nadi</i> se prepara para ir a dormir y le dice a su mamá: "aquí está Burba y te quiere comer el dedo". La mamá se ríe y trata de cogerle el dedo con su mano. Ella ríe y quiere comenzar de nuevo el juego.
338	En el carro, <i>Nadi</i> le pregunta a su papá: "¿sabías que los caimanes se comen a las cebras y luego se las llevan a los otros?" El papá le pregunta que si realmente es así. Ella continúa hablando pendiente de la reacción de su papá.

338	<i>Nadi</i> le cuenta a su mamá sobre los hipopótamos que tiene. Uno de ellos es la mamá, otro Takeo y el último el bebé. La mamá se ríe y le pide que le cuente más acerca de sus hipopótamos. <i>Nadi</i> narra una rima de la guardería adaptándola a la historia de sus muñecos.
338	De visita en la casa de los abuelos paternos, <i>Nadi</i> les dice a todos que no pueden salir pues afuera hay unas hienas que viven en los bosques. La abuela le responde que es más probable que "Pie Grande" viva en el bosque. Ella dice que las hienas se comerán a "Pie Grande" y continúa con su historia haciéndose la seria para que le crean.
339	Mamá va a recoger a <i>Nadi</i> al colegio y la encuentra jugando con sus compañeras, metiendo tierra en un hueco para "alimentar al monstruo". Mamá le pregunta cómo es el monstruo y la niña responde dándole un nombre y continuando su labor de alimentarlo junto con sus amigas.
339	<i>Nadi</i> juega con sus animales de plástico. Toma una serpiente y dice que es la "serpiente maravilla". Mamá le pregunta: "¿qué hace la serpiente?" Ella responde cantando suavemente que la serpiente ayuda al elefante sosteniéndolo en su cola.
339	<i>Nadi</i> está jugando en el carro con su tortuga de peluche. Le dice: "Tortuga este es mi bebé, no el tuyo". La mamá se ríe y <i>Nadi</i> continúa hablando con su juguete.
339	<i>Nadi</i> juega con un huevo de pascua que se abre. Pretende que es un cocodrilo que quiere comerse el dedo de mamá. La mamá se hace la asustada. Luego le da otro uso al huevo, lo coge como pinza para recoger dulces, tarea que le resulta difícil, pues el objeto no sirve para esto.
339	<i>Nadi</i> juega en el carro con un huevo de plástico. Pone una plastilina adentro del huevo y aclara que el pollo se convirtió en serpiente y que ella es la mamá. Le pide a su mamá que ponga la serpiente dentro del huevo y la mamá lo hace. Luego <i>Nadi</i> dice que es una gran mamá y que la serpiente no la va a morder. Le muestra a su mamá las "costillas" de la serpiente que en realidad son pedazos de plastilina. Finalmente le pregunta a su mamá si las vacas nacen de huevos. La mamá responde que no.

Anexo F

Tabla F1. Registro de payasadas todos los niños

Edad en meses	Acciones
12	Papá y mamá están hablando sin ponerle atención a <i>Ja</i> . Ella comienza a hacer ruidos chistosos. Los padres se ríen y ella sigue haciendo los ruidos.
12	En casa de los abuelos, <i>N</i> canta el Ave María. Todos se sorprenden y aplauden. El niño vuelve a cantar y espera que le aplaudan nuevamente. Hace lo mismo una y otra vez hasta que el auditorio se cansa y solamente se ríe.
14	<i>Ja</i> se para al lado de la banca en el jardín, la usa como tambor y “habla” duro. Los invitados que la acompañan (8) la aplauden. <i>Ja</i> ríe y repite su actuación.
15	Ayer en la cena, <i>V</i> hizo algo nuevo (por lo menos en la casa conmigo, no sé si le vendrá del jardín, o con la nana, o fue espontáneo): muerde la cuchara teniendo la mitad de la parte donde van los alimentos por dentro de la boca y la otra mitad y el palo por fuera; le parece chistosísimo, la muerde con los dientes y la hace moverse. Y vuelve y coge más comida y vuelve y hacía lo mismo. Varias veces. Como diez. Pero no empezó a hacer eso empezando a comer, fue como en la mitad de la cena. Y luego ya, suficiente comida, suficiente juego. Ya después del baño, cuando la estaba secando, se dio cuenta que pateando alcanzaba mi barriga y le daba y le daba con sus piernitas muerta de la risa cuando me tocaba.
12	En la casa de los abuelos, sus padres le piden a <i>N</i> que los asuste. Él tuerce los ojos hacia arriba y papá y mamá fingen que se asustan. <i>N</i> se divierte y ríe con la situación.
12	Papá, mamá y el niño se encuentran en la habitación. <i>N</i> ha aprendido a asustarlos volteando sus ojos hacia arriba. Papá y mamá fingen que se asustan y <i>N</i> se ríe e insiste en asustarlos.
15	<i>Jaco</i> ha observado que la bisabuelita se suena de una manera muy chistosa entonces coge cualquier papel o tela que tiene cerca y comienza a sonarse imitando el ruido que hace la bisabuela, luego se ríe. La bisabuela y la abuelita se ríen. <i>Jaco</i> se ríe y continúa con este juego por varios minutos.

15	Durante la cena <i>V</i> está en su sillita, acompañándonos y jugando. Ella tira las cosas al piso y las mira desde su silla y dice oh oh, eso es lo mismo que su madre dice cuando ella tira al piso cosas. Ella vuelve a tirar cosas al piso e imita a la mamá riéndose.
18	Íbamos en taxi un domingo, él (<i>S</i>) iba mirando por el vidrio de atrás... Saludando a las motos... De repente con mi esposo mirábamos que las motos pasaban y los conductores y acompañantes le decían adiós con su mano levantada... no fue solo una moto, ni dos...
21	A se hace la bizca y se muere de la risa.
24	Mamá encuentra a <i>Juli</i> metida en la cuna y nadie la había subido. Mamá la baja y le pide que le muestre cómo se había metido. <i>Juli</i> camina hacia la cuna, se encarama en la baranda y se mete. Cuando lo logra dice "ta tá" como quien acaba de hacer show. Mamá percibe que imita a su hermana mayor quien lo hace con frecuencia. Mamá se ríe y trae la filmadora para que lo repita. La niña se ríe a carcajadas al ver la cara de asombro de su familia y repite la "maroma" un par de veces demostrando su destreza y sonriendo siempre.
25	<i>Vic</i> a veces se hace la brava, entonces nos reímos con mi esposo y ella no puede contener la risa.
25	<i>Vic</i> estaba jugando con el papá a la magia escondiendo un insecto de plástico en los bolsillos y luego lo sacaba y decía "Tararán".
25	Estábamos acostados y de un momento a otro <i>Vic</i> levantó la camisa de la mamá y empezó a hacer ruiditos
25	<i>Vic</i> está con nosotros comiendo y de un momento a otro empezó a mover la panza como danza del vientre. La mamá hizo lo mismo y las dos siguieron bailando. Cuando llegó el papá ella lo volvió a hacer y le pidió a la mamá que bailaran las dos.
38	Papá y mamá están jugando con <i>N</i> . Ella de un momento a otro hace un gesto con sus ojos y los cruza. Todos se ríen. <i>N</i> trata de ponerse seria pero se sonríe y sigue bromeando.
38	La familia celebra el cumpleaños de mamá. <i>Nadi</i> comienza a hacer mímica de su mamá. Ella les muestra a todos los asistentes como su mamá hace mal los ejercicios. Todos se ríen y le piden que repita una vez más su actuación. Ella se ríe, pero se siente algo avergonzada por tener toda la atención del público sobre ella.
39	En casa de los abuelos <i>Nadi</i> es el centro de atención y comienza a mostrar su estómago a todos. Lo mete y lo saca diciendo que es como su papá. Todos se ríen de su travesura.

39	Durante un trayecto en carro, <i>N</i> comienza a adicionar la palabra "popó" a todo lo que dice. La mamá le aclara que esa palabra solo la debe decir cuando esté con papá o mamá, no en el colegio o en público. <i>N</i> comienza a inventarse una canción sobre el "popo"
40	<i>Nadi</i> pregunta a sus padres ¿Por qué no tiene pelos en su estómago? Mamá y papá se ríen y ella infla la barriga, haciendo una mueca

Fuente: elaboración propia

Anexo G

Tabla G1. Juegos de expectativas

Edad en meses	Acciones
11	Mamá está sentada en la cocina, <i>Ja</i> está jugando en el piso. <i>Ja</i> empieza a gatear en dirección al baño, se sienta, da la vuelta y mira a su mamá. La mamá la ve y se levanta a cogerla. <i>Jana</i> se da la vuelta y sale "corriendo" gateando riéndose, en espera que la mamá la persiga.
13	La mamá está comiendo un pedazo de queso y parte un poco para dárselo a <i>Jaco</i> . El extiende la mano para cogerlo, pero en el último momento se ríe y recoge el brazo, por lo cual el pedazo de queso va a dar al piso. La abuelita y la mamá se ríen. <i>Jaco</i> se ríe con picardía y recoge el queso para comérselo.
13	<i>Jaco</i> está jugando con un lápiz, los tíos piensan que puede ser peligroso, por lo cual la tía Mónica se lo pide, <i>Jaco</i> hace un ademán de entregárselo; pero cuando ella lo va a coger él lo trae hacia él y se ríe. Los adultos presentes (mamá y dos tíos) se ríen, <i>Jaco</i> repite la acción varias veces y no entrega el lápiz.
13	<i>Jaco</i> está jugando en brazos de la abuelita. El tío José se acerca para alzarlo y <i>Jaco</i> le extiende los brazos. Cuando el tío José lo va a alzar él lo esquiva y se abraza de la abuelita riéndose pícaramente. Todos se ríen. <i>Jaco</i> se ríe "escondiendo" la carita en el espacio existente entre el cuello y la cara de la abuelita
13	<i>Jaco</i> está en el suelo sentado entonces mira a la tía Kika. Le extiende los brazos y la llama para que lo alce; pero cuando ella lo va a coger la esquiva. <i>Jaco</i> se ríe y sale gateando hacia donde la abuelita quién lo abraza. Todos se ríen. <i>Jaco</i> se ríe con picardía.
12	Mamá está sentada en la escalera, esperando a <i>Ja</i> . <i>Ja</i> se acerca como para bajar. Antes de llegar donde su mamá se da la vuelta y sale corriendo (gateando), riéndose. La mamá trata de agarrarla y la suelta, haciendo como si la quisiera agarrar. <i>Ja</i> gatea, se da la vuelta y vuelve a acercarse para empezar el juego de nuevo
13	<i>Jaco</i> está jugando con la billetera de la mamá y empieza a sacar los documentos. La mamá le pide que le entregue la billetera. Él estira la manito para entregársela a su mamá y en el último momento la recoge y le da la otra mano. Papá y mamá se ríen y <i>Jaco</i> con picardía se ríe también y repite la misma actividad dos o tres veces más hasta que finalmente entrega la billetera.

15	Por un lado, el jueves por la noche, saliendo de la bañera, <i>V</i> volvió a hacer lo mismo que la vez pasada (o sea una semana después de la primera vez). Esta vez fue estando aun en el baño, apenas la saque y la metí en su toalla. En la bañera había estado jugando con una abejita que también se llena de agua. Y al salir se la llevó y claro, siguió espichándola por fuera del agua muerta de la risa porque mojaba a su alrededor y yo decía que no, que no.
16	<i>Ja</i> está comiendo carne y le ofrece a su mamá un pedazo. Cuando la mamá trata de coger la comida, <i>Ja</i> se la quita y se la mete a la boca ella misma. La mamá se hace la enfadada. <i>Ja</i> se ríe y vuelve a hacer el juego con el próximo pedazo de carne.
16	En el jardín, <i>Ja</i> se sienta en el prado y le indica a su mamá que se siente al lado de ella. La mamá se sienta en el lugar indicado. <i>Ja</i> se levanta, se sienta en otro lugar, y vuelve a indicarle a la mamá que se siente a su lado, sonriendo.
18	<i>Ja</i> ofrece al papá algo de comer. El papá lo quiere coger. <i>Ja</i> coge la comida y se la mete a la boca ella misma. El papá hace, como si estuviera "furioso". Ella se ríe y repite el comportamiento.
30	<i>Loren</i> le ofrece al papá papas fritas y estira la mano hacia la boca, cuando el papá abre la boca, <i>Loren</i> le dice "te engañé" y se ríe.
30	<i>Loren</i> me pide que lo lleve al baño. Cuando estamos adentro me dice que me salga que él me llama. Cuando me avisa voy corriendo y cuando entro se ríe y me dice que no que todavía no.

Fuente: elaboración propia

Anexo H

Tabla H1. Juego de convenciones de todos los niños

Edad en meses	Acciones
11	Mamá está sentada en el sofá, leyendo. <i>Ja</i> gatea cerca de la mata, se pone de rodillas y trata de alcanzar una hoja, siempre mirando y sonriendo a su mamá. La mamá le dice que no toque la hoja de la mata. <i>Ja</i> baja el brazo, mira sonriendo a su mamá, y lentamente va subiendo el brazo otra vez. Se repite la situación, hasta que la mamá quita a <i>Ja</i> y la pone en otro lugar.
11	<i>Ja</i> quiere ir a tocar al perro que está durmiendo en su cesto, sabiendo que no lo debe hacer. La mamá se dirige a donde <i>Ja</i> para alzarla y llevarla a otro lugar. Cuando <i>Ja</i> ve a su mamá, se da vuelta y gatea hacia otro lugar. La mamá se devuelve a la cocina, cuando escucha reír a <i>Ja</i> . Al ver que su mamá se va a la cocina, <i>Ja</i> se devuelve donde está el perro, riéndose.
12	En el balcón, mamá y el niño comparten un rato. <i>N</i> arranca una hoja de una mata. Mamá lo regaña para que no lo haga otra vez. <i>N</i> vacila a su mamá antes de entregarle la hoja. Con risas quiere seguir arrancando las matas.
12	En el balcón, <i>N</i> coge una piedra de una mata. Mamá le pide que le pase la piedra. El niño se ríe y la esconde. Espera que su mamá la busque, expresando una risa de picardía.
13	<i>Ja</i> se acerca al agua del perro. Mamá le dice que no se acerque. <i>Ja</i> mira la mamá sonriendo, mientras trata lentamente de meter su mano al agua.
13	<i>Jaco</i> tiene prohibido jugar con el periódico de la abuelita, entonces se acerca a la mesita donde lo han puesto y trata de cogerlo, mirando la reacción de su abuelita. Ella lo mira y le dice que no, él se ríe con picardía y no coge el periódico. La abuelita y la mamá se ríen. <i>Jaco</i> intenta dos veces más coger el periódico de esta manera ("disimulada") y, como ve que la abuela sigue viéndolo, se ríe con picardía y finalmente no lo toma. <i>Jaco</i> repite su intento dos veces, se ríe y finalmente desiste.
13	<i>Jaco</i> ve que la abuelita saca el pañuelo del bolsillo para sonarse, entonces se lo quita y sale corriendo, cuando se lo van a quitar lo esconde y se ríe. La bisabuela y la abuelita se ríen. <i>Jaco</i> se ríe y finalmente le entrega el pañuelo a la abuelita.

13	<i>Jaco</i> tiene prohibido coger las matas de la abuelita. Sin embargo, se acerca a la mesita donde está la mata y trata de cogerla, sin mirar la mata directamente sino observando la reacción de su abuelita. Como ella lo mira y le dice que no, él se ríe con picardía y no coge la mata. La abuelita y la mamá se ríen. <i>Jaco</i> intenta dos veces más coger la mata de esta manera (disimulada) y como ve que la abuela sigue mirándolo se ríe con picardía y finalmente no la coge. <i>Jaco</i> repite su intento dos veces, se ríe y finalmente desiste.
15	V y su hermano están bañándose con sus juguetes de plástico. Entre los juguetes hay un pato que tiene un hueco en la parte de abajo, por donde se entra el agua. La mamá no se da cuenta de que el pato está lleno de agua, pero V comienza a botar agua del juguete apretándolo. La mamá le dice que no y la niña sigue apretándolo y jugando.
15	V vuelve a llenar el juguete de agua y repite el juego pero con una abejita que también se llena de agua.
18	<i>Ja</i> empieza a andar en retro, mirando y sonriéndole a su mamá. La mamá la llama y le advierte que no se mueva hacia la calle. <i>Ja</i> ríe y continúa andando en retro. La mamá corre a cogerla, <i>Ja</i> se da la vuelta, sale corriendo, riéndose. Lo repite cada vez, que la mamá la baja.
18	<i>Ja</i> hace como si quisiera subir la escalera. La mamá le dice que se debe bajar. <i>Ja</i> pone un pie en el próximo escalón. La mamá se acerca, ella se ríe y trata de seguir subiendo. La mamá la baja, <i>Ja</i> empieza el juego de nuevo.
18	S juega a nadar como un pez. Cuando alguien le pregunta: "¿qué haces?" Él dice "nada".
18	S muestra una comprensión de las convenciones que va más allá de los posibles "engaños" de sus padres. En palabras de la madre: "S está muy apegado de su tetero y cuando sale del jardín quiere que se lo demos. Con mi marido habíamos acordado que íbamos a hablar de otras cosas sin nombrar el tetero. Así se hizo, pero el niño en un momento paró la conversación que él mismo estaba siguiendo y nos dijo: "mi tete". Esto nos dio mucha risa".
21	A le dice a su mamá Conina, la mamá se llama Carlyne. La mamá le dice que no le diga Conina sino mamá. La niña le dice Conina mamá y se ríe y le sigue diciendo Conina.
21	A entiende alemán y español, pero no le gusta hablar en alemán, así que cuando le piden que lo haga, contesta en español y se ríe sabiendo que los demás esperan que responda en alemán.

25	Un día la bebé (<i>Vic</i>) estaba jugando y accidentalmente se le salió un eructo, el hermano se rio y ahí se animó, así que empezó ni corta ni perezosa a eructar, pero seguido. Incluso tomaba saliva para seguir haciéndolo. Al principio todos nos reímos, pero luego yo empecé a reprenderla para que parara y la chiquita no paraba duró como 15 minutos en el cuento hasta que por fin se aburrió...
25	<i>Vic</i> se metió al baño. Yo estaba en la cama leyendo unas copias y como la oí que estaba calladita pues supuse que estaba haciendo travesuras así que empecé a regañarla: “¿qué está haciendo V? Sálgase del baño”, “deje de comerse la crema de dientes” (que es la travesura que ella hace usualmente cuando se mete al baño).— y ella me contestaba “listo, Mamá, listo” ... finalmente me pare a revisar qué era lo que estaba haciendo y cuando la vi estaba parada sobre la tapa de inodoro echándose ténpera de color verde en el pelo y mirándose en el espejo mientras lo hacía, cuando yo la vi empecé a reírme y a decirle que era una traviesa, un terremoto y ella se reía y me decía listo, listo, no te imaginas cómo nos reímos, incluso le tomamos fotos por si te interesan.
30	En la mañana y en la tarde, <i>Loren</i> canta la canción de la vaca Lola, y al final dice que la vaca Lola hace cuac-cuac y no muu. Antes de cantar el cuac-cuac nos mira de forma pícara.
30	De salida en la mañana cuando estamos en el carro <i>Loren</i> le dice al papá: “Juan Carlos, las llaves” y el papá le dice dime papá. <i>Loren</i> le vuelve a decir riéndose: “Juan Carlos, las llaves”.
42	Mamá entra al baño y la niña le apaga la luz. Mamá se sorprende y le pide el favor a <i>MA</i> que encienda la luz. <i>MA</i> le da risa y continúa jugando a apagar y encender la luz, mientras su mamá está en el baño.

Fuente: elaboración propia

Anexo I

Tabla I1. Acciones de fingir

Edad en meses	Acciones
12	Papá, mamá y el niño se encuentran en la sala. <i>N</i> se esconde y se queda completamente callado. Espera a que su mamá lo busque y cuando lo encuentra se ríe y estira sus brazos para que ella lo levante.
18	Con respecto a <i>S</i> , él tiene un caballo de madera, y últimamente le ha dado por poner sus dedos en la boca del caballo y simular que lo ha mordido... y se queja demasiado... je, je es chistoso verlo, pues nadie se lo ha enseñado.
25	En su habitación, <i>Juli</i> se cubre el rostro y empieza a gemir como si estuviera llorando. Por entre las rendijas de sus dedos mira a su mamá para asegurarse que la está viendo. Mamá le pregunta si está llorando. Ella aumenta el volumen del llanto (figurado) y se ríe cuando la mira a través de sus manos.
37	<i>Nadi</i> y su mamá están viendo una película en la sala. <i>Nadi</i> le dice a su mamá que está muy larga. Se voltea y pone el brazo como si se fuera a dormir. La mamá le dice que parece que se durmió y es hora de llevarla a su cama. <i>Nadi</i> se deja cargar a la habitación pretendiendo estar dormida y luego se ríe y quiere volver a jugar otra vez a la misma situación.
38	<i>Nadi</i> está en la habitación de sus papás viendo televisión. La mamá entra a verla y ella se hace la dormida. La mamá dice que tendrá que llevarla a su cama temprano. <i>Nadi</i> trata de quedarse quieta, pero irrumpe en una risa.
40	Mamá se encuentra en otra habitación y escucha que la niña tose. Preocupada, se acerca a la habitación de la niña y le dice "¿qué pasa?, ¿tienes tos?" <i>MA</i> sigue fingiendo que tose y mira a su mamá y ríe.
41	Mamá estaba viendo el noticiero. La niña llega y apaga la televisión riéndose. Mamá le dice "¿por qué me apagas la TV?" y hace como si llorara. <i>MA</i> se ríe y observa la reacción de su mamá, imitando lo que ella hace cuando le quita la TV.
41	<i>MA</i> se encuentra jugando en la cama, cuando le dice a su mamá que se mojó. La mamá la mira y revisa y al ver que no es cierto se ríe. <i>MA</i> se ríe con ganas.

Fuente: elaboración propia

Anexo J

Tabla J1. Conductas de distraer

Edad en meses	Acciones
26	<i>Juli</i> se ha aprendido una cara que usa para distraer la atención cuando no quiere comer más. Estira sus labios hacia el frente, levanta los dos dedos índices y hace como si bailara. Sus padres y su hermana se ríen y suspenden la comida. <i>Juli</i> es perfectamente consciente de que este gesto le permite detener su alimentación.
40	En el carro <i>Nadi</i> mastica un pedazo de chicle. Mamá le advierte que deje de jugar con el chicle o deberá votarlo. <i>Nadi</i> intenta distraer la atención y les dice a sus papás que se miren, mientras ella estira el chicle como si fuera una culebra. Mamá la mira aterrada y ella disimula y sonríe.

Fuente: elaboración propia

Anexo K

Tabla K1. Ocultar información

Edad	Ejemplos
12	<i>N</i> coge el labial de su mamá y lo esconde debajo de la cama. Mamá le pregunta por su labial. El niño hace un gesto de no saber dónde está. Luego se ríe maliciosamente.
26	Mamá, <i>Juli</i> y su hermana llegan a casa. Mamá no encuentra las llaves para abrir la puerta. La hermana mayor de <i>Juli</i> sugiere que busque en la cartera de Juliana, donde efectivamente están. Mamá le dice a <i>Juli</i> que no le esculque la cartera y no le saque las llaves, ella se ríe de forma pícara.
39	En el carro <i>Nadi</i> está comiendo papas fritas y le dice a mamá que se le acabaron. La mamá se sorprende y le dice que es imposible que se haya comido todos. <i>Nadi</i> responde que efectivamente fue así y mira pícaramente a su mamá mostrándole la bolsa en la que todavía quedan algunas papas fritas. Se ríe de la situación. Luego hablan con mamá del monstruo papas fritas y se imagina que ella es uno de ellos y que ve árboles de papas fritas.
42	En la cocina, mamá se estaba tomando una gaseosa y la deja encima de un mesón. La niña aprovecha un descuido de la mamá y se lleva el vaso hacia la sala. Mamá se sorprende y pregunta por su gaseosa. <i>MA</i> se ríe.

Fuente: elaboración propia



Índice analítico

A

Adulto, 22, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 95, 102, 109, 115, 116, 127, 131, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 149, 151-153, 171, 172, 173, 179, 188

Análisis cualitativo, 70

APA, 34

Aprendizaje, 22, 48, 53, 57, 99, 124

Aristóteles, 13

Poética, 13

Autoorganización, 11, 56-62

Bergson, E., 151

La risa, 151

B

Broma, 13, 25, 27, 28, 32, 33, 95, 125, 152, 170, 174

Bucles articulatorios, 139, 140, 143-150, 151

Bullying, 27, 31, 34

Burla, 13, 18, 27, 32, 181

C

Caricatura, 16, 18

Carta de bienvenida, 68, 169

Catarsis, 14, 17, 26

Comedia, 13, 16, 23

Cómic, 18, 19

Cómico, 13, 14, 15, 16, 101, 151

Comportamiento, 15, 27, 36, 38, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 51, 59, 61, 62, 69, 70, 84, 86, 87, 89, 91, 106, 107, 114, 120, 148, 149, 154, 167, 189

Comprensión de las otras mentes, 12, 27-51, 65, 142, 149, 151

Consentimiento informado, 68, 167, 168

Contexto lúdico, 19, 20, 28, 29, 45, 69, 72, 81, 91, 95, 119, 143, 154

Crecimiento, 54, 56, 57

Creencias, 12, 36, 38-51, 65, 73, 77, 83, 93, 111, 113, 121, 140, 141, 143, 147, 148, 149, 152

Falsas creencias, 12, 35, 36, 38-51, 65, 89, 93, 110, 111, 143, 144, 147, 148, 152

Chiste, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 50, 151

Chiste gráfico, 18, 19, 22, 23, 24

Chiste verbal, 14, 18, 19, 23, 25

Deseos, 12, 14, 20, 36, 38-51, 96, 149

D Dibujos animados, 18, 19, 23

Diccionario Collins, 27

Distraer, 71, 72, 73, 76, 77, 102, 106, 108, 109, 110, 111, 117, 118, 122, 123, 129, 130, 132, 136, 142, 143, 147, 194

Diversión, 16, 17, 18, 20, 28, 29, 34, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 121, 125, 138, 141, 150, 154, 167, 181

Eco, Umberto, 15, 16

E *Entre la mentira y la ironía*, 15

El nombre de la rosa, 16

Edad, 19, 21, 24, 35, 36, 38, 40, 44, 47, 49, 53-54, 58, 61, 62, 66, 67, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 149, 173, 175, 177, 178, 179, 181, 183, 185, 188, 190, 193, 194, 195

Edad Media, 13, 16

Emergencia, 11, 12, 30, 44, 53, 55, 56-62, 63, 65, 66, 94, 105, 106, 110, 126, 127, 128-130, 131, 132, 133-138, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152

Engaño, 16, 33, 34, 38, 73, 77, 90, 113, 116, 122, 148, 191

Epigénesis, 55

Estudio longitudinal, 25, 35, 49, 61, 70, 154

F Filosofía, 12, 13, 37
Fingir, 33, 34, 71, 72, 73, 76, 77, 84, 89, 90, 93, 94, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 170, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 193

Freud, 13, 17

El chiste y su relación con el inconsciente, 13

G Grafiti, 18, 19, 23

H Hacer como si, 20, 32, 45, 46, 47, 51, 83, 85, 87, 92, 101, 113, 121, 140

Hipócrates, 16

Hobbes, Thomas, 14, 17

Leviatán, 14

Hoja de registro, 68, 69, 171, 172

I Imitación, 16, 18, 44, 45, 48-50, 76, 87, 100, 118, 120
Incongruencia, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 31, 150, 151
Iniciativa, 29, 34, 45, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 95, 121, 142

Instrucciones, 68, 167

Intenciones, 12, 20, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 38-51, 69, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 108, 109, 112, 113, 114, 118, 121, 125, 127, 147, 149

Intenciones compartidas, 29, 43, 45, 110, 122, 131, 132, 138, 139, 140, 141, 142

Interacción, 11, 12, 21, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 41, 45, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 69, 74, 76, 79, 80, 86, 114, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 151, 152, 153, 154, 170

Internet, 66

Interrupción, 28, 29, 30, 32, 72, 73, 88, 92, 118, 131, 139, 140, 141

Investigador, 25, 26, 62, 68, 69, 70, 152, 153, 154, 167

Ironía, 18, 23, 27

J

Juego de convenciones, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 114, 116, 117, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 134, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 150, 190, 191

Juego de expectativas, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 117, 123, 128, 129, 131, 134, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 170, 188

Juego de ficción, 20, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 71, 74, 75, 79, 80, 85, 90, 102, 106, 119, 127, 183

Juego de imitación, 20, 36, 51, 74, 80, 96, 99, 106, 124

Juego de imitación directa, 71, 73, 74, 80, 90, 95, 96, 99, 100, 106, 107, 112, 119, 124, 127, 177

Juego de imitación indirecta, 73, 74, 80, 100, 106, 112, 124, 178

Juego de pretender, 20, 28, 36, 38, 45, 46-48, 115, 139

Juego de roles, 45, 47, 74, 75, 79, 80, 106, 107, 118, 119, 182

Juego de simulación, 20, 71, 74, 75, 80, 85, 86, 95, 101, 102, 106, 107, 118, 119, 127, 181

Juego de sustitución, 71, 74, 79, 80, 85, 86, 90, 96, 102, 106, 107, 112, 115, 119, 122, 123, 124, 127, 179

Juego divertido, 25, 30, 76, 79, 86, 109

Juego iniciado por el adulto, 71, 73, 74, 80, 90, 95, 96, 102, 114, 115, 127, 173

Juego iniciado por el niño, 73, 80, 90, 95, 96, 102, 106, 112, 175

Juegos semánticos, 99, 101, 104

L

Lenguaje, 22, 25, 35, 38, 40, 41, 86, 100, 104, 149

M

Madre, 25, 32, 33, 42, 49, 50, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79

Madre informante, 68, 69, 71-77, 78, 81, 114, 153, 167, 169, 170, 172

Martin, R., 25

Psicología del humor, 25

Measurement, 60

Modificación del estado mental de los otros, 34, 46, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 111, 115, 116, 121, 125, 142, 148, 152

Moolernar, Peter, 60

A Manifesto on Psychology as idiographic science: Bringing the person back into scientific Psychology, 60

O

Observación, 25, 34, 49, 51, 66, 68, 69, 70, 78, 84, 94, 99, 104, 106, 110, 122, 133, 137, 153, 154, 167, 169

Ocultar información, 71, 72, 73, 76, 77, 89, 90, 93, 94, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 195

P

Padres, 40, 62, 63, 68, 74, 81, 91, 92, 103, 108, 114, 117, 152, 153, 154, 167, 169, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 191, 194

Parodia, 18

Payasadas, 25, 26, 31, 71, 72, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 122, 123, 128, 131, 134, 136, 137, 142, 143, 185

Piaget, Jean, 14, 20, 21, 22, 26, 46, 54, 55

Platón, 13, 17

Prelief, 39

Proquest, 34

Provocación, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 72, 75, 76, 77, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 109, 110, 118, 121, 134, 138, 139, 140

Psicología, 11, 13, 17, 26, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 153

Psicología del desarrollo, 12, 53, 54, 55-56, 58, 60, 61

Psicología del sentido común, 11, 12, 37, 38

Puche-Navarro y Lozano, 14

El sentido del humor en los niños, 14

R

Reacción, 25, 68, 81, 82, 87, 88, 91, 92, 97, 100, 109, 110, 111, 125, 140, 148, 167, 170, 171, 172, 183, 190, 191, 193

Recolección de información, 25, 70, 154

Risa, 13, 14, 15-16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 72, 76, 80, 81, 86, 87, 91, 92, 97, 98, 100, 103, 108, 112, 118, 120, 121, 124, 125, 149, 151, 152, 154, 173, 177, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193

S

Sarcasmo, 18, 27

Sátira, 16, 18, 23

Scientdirect, 34

Seguimiento, 25, 44, 62, 69, 70, 71, 94, 122, 136, 149, 154

Show off, 34

Sorpresa, 17, 19, 32, 63, 69, 73, 77, 81, 82, 83, 87, 88, 92, 97, 98, 112, 114, 115, 118, 121, 124, 125, 126, 131, 138, 139, 148, 154, 170, 183, 185, 192, 195

Superioridad, 14, 17, 26

T

Teasing, 12, 27, 31, 34, 38

Teoría-teoría (тт), 38, 37, 43, 45, 51

Tira cómica, 14, 18, 19, 23

Tomassello, Michel, 29

The cultural origins of human cognition, 29

Transgresión, 32, 34, 50, 83, 84, 88, 92, 98, 109, 116, 139

V

Variabilidad, 12, 24, 56-62, 63, 133, 136-137, 147

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar
en Proceditor en agosto del 2018.

Fue publicado por el Fondo Editorial
de la Universidad Cooperativa de Colombia. Se
emplearon las familias tipográficas ITC Berkeley
Oldstyle Std, Myriad Pro y Zapf Humanist 601 BT.

This book was printed and bound
by Proceditor, in August, 2018.

It was published by the Universidad Cooperativa de Colombia Press.

ITC Berkeley Oldstyle Std, Myriad Pro and
Zapf Humanist 601 BT typeface families were used.



Las posturas psicológicas tradicionales afirman que solo alrededor de los cinco años de edad diferenciamos nuestro propio punto de vista y del de otros. En otras palabras, es a partir de esta edad que, gracias al desarrollo de procesos complejos de lenguaje, el individuo entiende que el mundo no es una extensión de su conciencia. No obstante, a partir del estudio de los gestos de tomar del pelo y las payasadas en niños menores de cinco años, este libro demuestra que ellos también comprenden los estados mentales de los otros. En ese sentido, esta publicación representa un importante aporte al estudio de la mente infantil, al ampliar sus posibilidades de análisis y proponer nuevas categorías que nos permitan comprenderla de manera más profunda.

ISBN 978-958-760-108-4



9 789587 601084 >



Universidad Cooperativa
de Colombia